MAGISTÉRIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Selva Guimarães Fonseca

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

8ª Edição

PAPIRUS EDITORA

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação editorial: Beatriz Marchesini
Editoração eletrônica: MZ Editoração
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli
Revisão: Maria Lúcia A. Maier
Solange F. Penteado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fonseca, Selva Guimarães
Didática e prática de ensino de história : Experiências, reflexões e aprendizados / Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP : Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Bibliografia.
ISBN 85-308-0706-5

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de ensino I. Título. II. Série.

03-1036 CDD-907

Índice para catálogo sistemático:

1. História : Ensino 907

8ª Edição
2009

R. Dr. Gabriel Penteado, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

Resposta

Bem mais que o tempo
Que nós perdemos
Ficou para trás também
O que nos juntou

Ainda lembro
Que eu estava lendo
Só pra saber
O que você achou
Dos versos que eu fiz
E ainda espero resposta

Desfaz o vento
O que há por dentro
Desse lugar que ninguém mais pisou

Você está vendo
O que está acontecendo?
Nesse caderno sei que ainda estão
Os versos seus
Tão meus, que peço
Nos versos meus
Tão seus, que espero
Que os aceitem...

(Nando Reis e Samuel Rosa)

Aos meus companheiros de diálogo:
professores de história, didática, metodologia e prática de ensino.

À Ana Luísa e à Laura pelo carinho,
Ao César pela reinvenção do viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus amigos, especialmente àqueles que participaram da organização deste livro: Antônio Carlos Matheus, Aparecida C. Boer dos Santos, Celina Gonçalves de Melo, James Madson Mendonça, Jesus Ferreira de Souza, Luciana Govoni Capuano, Miriam R. Mouro Ferraz de Lima, Maria Alcilene Pinathi, Marcelo Parente, Rosemary Nucci Mafisoli e Vilmar José Borges.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Esta obra reúne experiências que desenvolvi como professora de história no ensino fundamental e médio, de didática e metodologia de ensino de história, como formadora de professores e pesquisadora da área. Inspirada nas lutas cotidianas, nos debates realizados em diversos espaços educativos e no atual movimento da produção acadêmica e didática na área da história e da educação, aceitei o desafio de organizar, sistematizar e apresentar aos colegas algumas reflexões e práticas de ensino de história desenvolvidas por mim e por diversos professores, formadores, pesquisadores e alunos em diferentes espaços e épocas.

Ao longo da minha vida profissional selecionei, reuni e produzi vários materiais: textos, artigos de jornais, de revistas, seleções de documentos, relatos de experiências, vídeos, seleções de filmes, textos literários, canções, poemas, crônicas e muitos outros. Esses materiais, vestígios de uma experiência acumulada, encontram-se dispersos, guardados em pastas, armários, disquetes, alguns sobreviveram no anonimato, outros (acreditem!) foram mimeografados para alunos, outros estão apenas transcritos em transparências, outros, fotocopiados, publicados e alguns revistos por alunos e colegas. A cada ano, a cada curso, novas atividades, e nem sempre nós,

docentes, temos tempo para sistematizar, organizar e refletir sobre nossas práticas, nossos saberes e fazeres de sala de aula, os saberes da nossa experiência docente. É comum publicarmos resultados de dissertações, teses, relatos de projetos de pesquisa, coletâneas de *papers*, porém resistimos à publicização, ou até mesmo desvalorizamos aquilo que é fruto de construção de/para a sala de aula.

Este livro apresenta um esforço de sistematização de alguns desses materiais, que ficaram dispersos e ainda não se "perderam", outros inéditos. Apresento um roteiro inspirado no programa de ensino da disciplina que ministramos no curso de graduação. Alguns textos constituem ensaios teóricos; outros, relatos de experiência, sugestões metodológicas produzidas em diferentes momentos e realidades escolares. Sabemos que esse é um empreendimento arriscado. Como diriam alguns colegas, "trata-se de um ato de coragem", socializar aspectos importantes daquilo que construímos e reconstruímos, dia após dia, ano após ano, "no chão" da sala de aula. Por um lado, realizo um antigo desejo: reunir, publicizar, expor reflexões produzidas coletivamente "entre quatro paredes" da sala de aula, expô-las ao debate, receber críticas, aprender com elas, mudando e aperfeiçoando meu trabalho docente. Por outro lado, ao sistematizar e tornar didáticos alguns temas, especialmente conteúdos didáticos, acabamos por simplificar, fragmentar algo bastante complexo: o processo de ensino. Nesse sentido, não tenho a intenção de ser prescritiva e normativa, ou seja, não é minha pretensão apresentar um receituário, um manual de respostas prontas e acabadas, mas sim contribuir para o debate da área, fruto do cotidiano da sala de aula. Apresentar mais uma fonte, um espaço de conversa, diálogo com professores de história, didática, metodologia, prática de ensino, formadores de professores e com aqueles que atuam na educação básica. Portanto, a intenção é aprender e compreender melhor o nosso ofício.

O texto está dividido em duas partes. A primeira parte contém análises e reflexões acerca de algumas das principais dimensões do ensino de história, vivenciadas por nós, na realidade educacional brasileira. Selecionamos questões e temas que consideramos importantes objetos de investigação nos cursos de formação de professores: a história da disciplina, os currículos, as diretrizes legais, os objetivos da disciplina, as abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio, a formação inicial e continuada dos professores, a questão dos livros didáticos e paradidáticos e a formação da cidadania. A segunda parte da obra apresenta questões didáticas, práticas pedagógicas, sugestões de metodologias, materiais, relatos, técnicas de ensino, recortes, seleções e comentários críticos, visando à troca de experiências entre os profissionais que, cotidianamente, (re)constroem as práticas educativas em sala de aula.

Desejo com este livro participar do processo de construção de um trabalho pedagógico coletivo, crítico, criativo e formativo, tecido na experiência dos diversos sujeitos que fazem a história do ensino de história, na realidade socioeconômica e cultural brasileira: dinâmica, complexa e profundamente desigual. Os relatos e as interpretações, aqui desenvolvidos, sobre o ensino de história são limitados, parciais e temporários. Um modo de ver, ler e fazer ensino de história. Espero que nossas escolhas, interpretações e produções sejam criticadas e ampliadas por outras investigações, outros relatos e outras publicações. O campo da didática e da prática de ensino, nos últimos anos, revelou-se extremamente dinâmico, produtivo, um campo de possibilidades, de criação, de revisões, de caminhos que não se configuram "como", nem se submetem mais às concepções prescritivas e normativas sobre "como ensinar" dos velhos manuais. Logo, este trabalho, mais que um desafio pessoal, é um espaço de trocas.

Acredito que a história, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as idéias e as representações produzidos por homens e mulheres em diversos tempos e lugares. Nós – professores, alunos, autores, produtores, formadores, investigadores – ensinamos e aprendemos história, sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que, fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer história.

Parte I
DIMENSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

1
REVISITANDO A HISTÓRIA DA DISCIPLINA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural. Nesse sentido, considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder, especialmente das relações entre universidades, indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio.

Nas últimas décadas do século XX a produção historiográfica e educacional acadêmica aumentou sua presença na indústria cultural. Assim, além do Estado, do mercado editorial, a mídia também se fez presente na discussão sobre o que ensinar em história aos milhões de jovens que freqüentam as escolas brasileiras. Assim, discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades.

Isso nos convida à revisitação da história da disciplina no contexto das mudanças sócio-históricas ocorridas no Brasil pós-1964. O papel da

educação – assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro, nesse período – esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional dos setores políticos dominantes. No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e tecnologias educacionais, como, por exemplo, as Forças Armadas por meio da Escola Superior de Guerra, e os empresários por meio do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes). No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais, tais como a Usaid, além da OEA e da Unesco.

Uma das principais características da política educacional pós-1964 foi a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, especialmente dos níveis médio e superior. A Constituição de 1967, ao não vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao Orçamento Geral da União, faz, como conseqüência direta, com que o Estado passe a diminuir, sucessivamente, os investimentos no setor educacional. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983. Em contrapartida, a rede de ensino privado cresceu em todo o país, especialmente no ensino superior, anteriormente concentrado quase exclusivamente em instituições católicas. A mesma tendência ocorreu com o ensino médio (2º grau), chegando a responder por 41% das matrículas em 1982, basicamente nos cursos preparatórios para as universidades e os cursos profissionalizantes, predominantemente noturnos (FIBGE 1983).

No final de 1983, no auge do processo de redemocratização política do Brasil, o Congresso Nacional aprovou a emenda constitucional do senador João Calmon, pela qual a União fica obrigada a aplicar nunca menos de 12% da receita de impostos no ensino, e os estados e municípios, igualmente, 25% no mínimo. Essa aprovação ocorreu graças às pressões dos movimentos organizados, sobretudo dos trabalhadores da educação. Desde meados dos anos 70, o aumento das verbas públicas para o ensino constitui-se uma das principais bandeiras de luta dos educadores brasileiros. Na Constituição aprovada pelo Congresso Nacional em 1988, prevaleceu o reconhecimento da necessidade de elevação do percentual de verbas para a educação. No seu artigo 212, a atual Constituição Federal estabelece que a União aplicará

nunca menos de 18%, e os estados e municípios, 25% no mínimo, da arrecadação de impostos no setor educacional. Entretanto, no artigo 213, fica assegurada a aplicação desses recursos públicos não só nas escolas públicas, mas também em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que "comprovem finalidade não-lucrativa" (Constituição Federal do Brasil 1988).

Outro elemento marcante da política educacional foi a reforma universitária de 1968. A literatura da área tem apontado um duplo foco de análise: por um lado, a reforma aparece como instrumento de desenvolvimento e processo social, atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior. Medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o "ajustamento" da universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (lei 5.540/68).

Em 1971, o governo Médici completou a configuração do projeto educacional que vinha sendo desenhado desde 1964 e implantado, mais detalhadamente, a partir de 1968. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, proposta pela lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, tem como fundamento o mesmo ideário e os mesmos objetivos que nortearam a reforma universitária. Dentre as mudanças destacam-se a associação do período de escolaridade obrigatória, prevista na Constituição Federal (7 a 14 anos), ao que passa a denominar-se como 1º grau, ou seja, o ensino de 1ª a 8ª séries. O ensino de 2º grau volta-se para a habilitação profissional dos alunos.

Torna-se compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de ciências humanas. As resistências à implantação da profissionalização no ensino de 2º grau dos diferentes setores sociais foram imediatas. E após dez anos de resistências, críticas e pressões contra o projeto profissionalizante imposto à sociedade pela Reforma de 1971, o Conselho Federal posiciona-se favoravelmente à alteração do projeto.

Em outubro de 1982, o MEC sancionou a lei 7.044, alterando alguns dispositivos da lei 5.692/71, especialmente aqueles que se referiam ao ensino de 2º grau, objeto de tantas discussões e preocupações no decorrer dos anos 70.

Entretanto, alguns princípios do projeto continuaram inalterados. Os significados dessas mudanças para a educação e a formação do pensamento e da cidadania estão fortemente presentes hoje. O acesso à escola foi ampliado, o número de matrículas cresceu. Questiona-se: o acesso ao saber foi ampliado? O "funil" e a exclusão social são visíveis. A formação geral do educando foi preterida pela concepção que vincula preparação para o trabalho à formação específica. A evasão e a repetência ainda são visíveis nos indicadores de distorção série/idade. O elitismo tão presente na educação brasileira permaneceu.

Mas por que prevalece a lógica de negar a formação geral ao educando no interior do projeto da reforma de ensino de 1971? Por que a tentativa de destruição das humanidades dentro dos currículos, no período pós-1964? Inicialmente, podemos afirmar que a resposta está nos propósitos do poder, no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

Entretanto, após 1982, quando legalmente acaba a predominância da formação específica sobre a geral, a revalorização das disciplinas que tinham sido praticamente banidas dos currículos (história e geografia, por exemplo) ocorre com dificuldades no interior das escolas. Em Minas Gerais, por exemplo, a carga horária das disciplinas da área de ciências humanas continuou diminuída em relação à das disciplinas da área de exatas e biológicas. Os vestibulares massificados passam a exercer pressão sobre os currículos e os processos de ensino nas escolas de ensino médio, dificultando o resgate da reflexão, do livre debate, enfim, da formação integral dos jovens.

Assim, no interior desse projeto educacional, o ensino de história constitui-se alvo de especial atenção dos planificadores da educação. Constatamos, nesse período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de história. Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado autoritário. Num segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da história. Vejamos as configurações assumidas por alguns aspectos constitutivos desse processo.

Iniciaremos pela formação do profissional de história. Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este domina um conjunto de saberes, e a educação realiza-se por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo investido de autoridade acadêmica e institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da política educacional da ditadura militar chocam-se com o princípio de autonomia do professor, e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação.

A lógica da racionalização capitalista incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920 e 1930 é aprimorada pelas novas mudanças por meio do aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas; a perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentua-se o processo de proletarização dos professores.

As estratégias desenvolvidas pelos reformadores foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, por meio do decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às "carências do mercado", o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais – quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração.

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições

de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais.

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. Os cursos superiores de estudos sociais são implantados nacionalmente, sendo extintos somente nos anos 80 e 90, após formarem grande número de professores em todo o Brasil.

Esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

As reações contrárias aos estudos sociais levaram o MEC a recuar em determinadas medidas que atacavam frontalmente a área. O recuo do governo se deu em decorrência de pressões dos professores por meio de suas associações, tais como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), num momento de mobilização e organização dos profissionais da educação. Houve uma revisão do artigo 5º da Resolução 8/71 e da Portaria 790/76, explicitando a possibilidade de introduzir história, geografia e OSPB a partir da 5ª série, como disciplinas autônomas, e também de os licenciados em história, geografia e estudos sociais ministrarem aulas de estudos sociais no 1º grau.

É interessante observar que, nesse caso, a estratégia do governo é a mesma adotada em relação à revisão da lei 5.692/71, no que se referia à habilitação profissional. Num momento de lutas políticas, em que vários setores da sociedade reorganizam-se em torno de seus direitos, o governo centralizador utiliza-se de argumentos aparentemente democráticos para rever pontos de um projeto, mantendo seus princípios inalterados.

Articuladas ao projeto de desqualificação dos professores de história, no final dos anos 60 e no início dos anos 70, são planejadas e implementadas novas ações visando revitalizar a educação moral e cívica nas escolas

brasileiras. A formação moral e a transmissão de valores sempre estiveram presentes na educação brasileira, porém, a forma de transmitir isso e a concepção acerca desses valores têm variado segundo o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes no país.

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas.

O decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969, foi imposto pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica que governavam o país naquele momento, amparados pelo AI-5 de 1968. Ele tornou obrigatória a inclusão de educação moral e cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino do país, sendo que em nível de graduação e pós-graduação a disciplina passou a ser ministrada como estudos dos problemas brasileiros.

Para planejar, controlar e revigorar a educação moral e cívica no ensino brasileiro foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujos membros, pessoas "dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica", eram nomeados pelo próprio presidente da República. Essa comissão gozava de uma série de privilégios por ser considerada de "interesse nacional". Suas atribuições, de abrangência nacional, não se restringiam a dar as diretrizes do ensino de educação moral e cívica no interior das escolas, mas também a outras esferas.

Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina educação moral e cívica, como também deviam "marcar" o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. A disciplina organização social e política passou a ser vinculada a educação moral e cívica, "seguindo a esteira de seus princípios norteadores".

Dessa forma, o ensino de história, cujo objeto de estudo é explicitamente citado no decreto 68.065/71, foi sutilmente "vinculado" aos "princípios norteadores da educação moral e cívica". De um lado, os professores de história e geografia ou estudos sociais passaram a envolver-se, diretamente, ao ministrar as duas disciplinas, e na medida em que o conteúdo e os conceitos de moral e civismo perpassavam todas as disciplinas

e atividades extraclasse. Por outro lado, os estabelecimentos de ensino passaram a ser obrigados, legalmente, a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuindo a carga horária de história e geografia ou estudos sociais, e cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e OSPB.

As atividades cívicas extraclasse eram instituídas pelas escolas com o objetivo de garantir uma maior "eficiência" da prática educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornaram-se recorrentes no cotidiano escolar. Nesses atos, crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais – por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis – e participavam de comemorações, tais como a do 150º aniversário da Independência do Brasil e a da conquista do tricampeonato de futebol em 1970. Esse processo passou a se confundir com o ensino de história do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira.

Além de atos cívicos e desfiles suntuosos, a legislação previa a criação de centros cívicos. Com essa medida, o Estado tentava controlar o movimento estudantil e enquadrá-lo na doutrina de moral e civismo, liquidando sua autonomia em consonância com um outro conjunto de medidas. Os centros acadêmicos passaram a ser controlados por um professor de confiança do diretor do estabelecimento de ensino e as ações desses centros tinham um papel ideológico definido pelo Estado. A criação dos centros cívicos deu-se no auge da repressão, quando professores, estudantes e funcionários vivenciavam o cotidiano de suas atividades na vigência do decreto-lei 477/69 que proibia qualquer forma de manifestação política "não-autorizada", "provocativa" ou "subversiva".

Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica – repressão do pensamento e do livre debate de idéias e culto de heróis e datas nacionais.

No final dos anos 60 e no início dos anos 70, o governo federal decretou uma série de leis nacionais instituindo comemorações cívicas em

estabelecimentos de ensino e repartições públicas. Em 1971, foi decretada a lei 5.700, constituída de 45 artigos que dispunham sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, bem como a penalidade imposta a quem desrespeitasse a legislação referente aos símbolos.

Esse processo de implantação da doutrina moralizadora e disciplinadora no sistema educacional por meio da educação moral e cívica gerou resistências. Em 1971, a Comissão Especial de Educação Moral e Cívica reconheceu as dificuldades encontradas para a implantação da disciplina. Os "culpados" pelas resistências ou pelo insucesso, na perspectiva da comissão, eram os diretores e os professores "despreparados". Os diretores, porque a eles cabia a tarefa de nomear o coordenador das atividades de moral e cívica no estabelecimento escolar – portanto o sucesso dependia da eficiência do coordenador; os professores "despreparados" para ministrar eficientemente a disciplina eram os licenciados em ciências humanas (filosofia, pedagogia, história, geografia e ciências sociais), uma vez que, inicialmente, o mercado ainda não dispunha dos professores "preparados" pelas licenciaturas curtas em estudos sociais.

A lei 5.692/71 foi anunciada como grande renovação no ensino. Entretanto, ela vinha consolidar uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964, como a obrigatoriedade do estudo de EMC como disciplina e prática educativa; vinha também institucionalizar, em nível nacional, experiências curriculares que já estavam sendo realizadas, como, por exemplo, os estudos sociais.

Essa nova organização curricular consolidou educação moral e cívica e as outras disciplinas obrigatórias constantes no artigo 7º da lei 5.692/71, ao mesmo tempo em que efetivamente descaracterizou o ensino de história e geografia no 1º grau, hoje ensino fundamental, que, por força de lei, se transformou em ensino de estudos sociais. No nível médio, 2º grau, admitia-se o tratamento de história e geografia como disciplinas, desde que diminuídas sua "duração" e sua "intensidade", pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral.

Os conteúdos mínimos que formam o conjunto denominado estudos sociais eram generalizantes. A especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. A preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas "localizar e interpretar fatos", utilizando o instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente.

Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária conservadora da educação moral e cívica e de OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de história, geografia, política, sociologia, filosofia etc. Isso nos leva a concluir que, no seio da deliberada tentativa de substituir história e geografia por estudos sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico.

Assim, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de história tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo.

Para exemplificar: em 1969, o presidente Médici, por meio do decreto 65.814/69, editou uma "convenção sobre ensino de história" firmada entre as nações latino-americanas no início dos anos 30, que previa, em seu artigo 1º, "efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano (...)".

Analisando o conteúdo do decreto, observamos que sua essência é a "depuração" dos temas de história de tudo aquilo que pudesse provocar aversão a outros povos americanos. É ainda bastante significativa a declaração dos Estados Unidos da América, preocupados com o ódio entre as nações americanas. Que tipo de ensino de história interessava ao governo dos Estados Unidos? Para o plano interno, Vidal Naquet registra, em *Os assassinos da memória*, o fato ocorrido em 22 de dezembro de 1950, "quando o então presidente Truman dirigiu-se ao Congresso da American Historical Association solicitando a elaboração de um programa histórico federal de luta contra o comunismo" (1988, p. 119).

Tratando-se da América Latina, a presença americana fez-se marcante por meio de inúmeros mecanismos: ingerindo nos processos políticos – como, por exemplo, no golpe político de 1964; na elaboração da política educacional, especialmente nos currículos; e por meio de intensa propaganda anticomunista. A recomendação de estudos de história da América sem hostilidades, livres de conceitos ofensivos, sem ódios, valorizando o estudo da cultura e do desenvolvimento fazia-se presente no ensino médio. O propósito era valorizar a hegemonia americana na América e no mundo, e a paz entre as nações

americanas e a identificação entre elas são exemplos de temas de estudos sugeridos. Ao adotar essa concepção, o ensino de história assumia a tarefa de formação cívica, impondo regras de conduta política por meio do estudo de temas e conceitos que eram de interesse central do governo.

Portanto, o fazer histórico realizava-se, no campo da política, numa posição ambígua, pois, se por um lado estava extremamente próximo ao poder dominante, por outro se distanciava e constituía um outro poder que dispunha de estratégias, símbolos e fatos capazes de alterar o jogo das forças políticas.

Nessa perspectiva, a partir de 1964, em diferentes realidades escolares tivemos experiências diversas, ora acatando as diretrizes e reforçando-as, ora lutando contra elas e realizando experiências alternativas. Anteriormente, analisamos como os profissionais da educação reagiram contrariamente à desvalorização da história e da geografia e ao processo de qualificação dos professores da área. Isso demonstra que as práticas constitutivas do ensino em determinadas épocas são parte do processo de construção da memória histórica efetuado no interior das lutas políticas.

No final dos anos 70 e ao longo dos 80, ocorreram mudanças significativas no ensino de história, fazendo com que a configuração por ele assumida (estudos sociais) durante os anos de autoritarismo fosse paulatinamente transformada. Nos anos 80 vivenciamos uma realidade contraditória e rica. De um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. De outro, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura. Educação moral e cívica e organização social e política do Brasil continuaram sendo disciplinas obrigatórias para o ensino de 1º grau, assim como estudo dos problemas brasileiros para a graduação, embora esvaziadas dos projetos para os quais foram criadas. Foram definitivamente "invadidas pelos conteúdos de história".

No amplo debate ocorrido nos anos 80, no interior do processo de redemocratização do país, greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores, ocorreram os processos de reformulação dos currículos na maioria dos estados brasileiros. Do Acre ao Rio de Janeiro, estendendo-se ao sul do país, nas redes de ensino dos grandes e médios municípios, as experiências de escolas de educação básica ligadas às universidades revelaram alguns caminhos do ensino de história nestes últimos anos.

A partir dos anos 90, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de história. A disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas. Em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos.

Nos anos 90, as disciplinas EMC, OSPB e EPB foram extintas. Os cursos de licenciatura curta, também progressivamente, foram extintos. Em 1994, instituiu-se o processo de avaliação dos livros didáticos. Em 1996, iniciou-se a implementação da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Tendo como referencial o ideário neoliberal-conservador, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sucessivamente o governo adotou uma série de medidas que provocaram mudanças na história da educação brasileira e em especial das disciplinas. Nos capítulos seguintes apresentaremos reflexões sobre as dimensões dessas mudanças, experiências escolares que apresentam novas configurações dos saberes e das práticas constitutivas do ensino de história, no contexto sócio-histórico educacional brasileiro no início do século XXI.

Referências bibliográficas

ANDE (1978). "Carta de princípios da Associação Nacional de Educação". *Educação & Sociedade*, nº 1. São Paulo, set., p. 135.

ANPED (1978). "O papel social da Anped". *Educação & Sociedade*, nº 1. São Paulo, set., pp. 139-149.

ARROYO, Miguel (1978). "Operários e educadores se identificam: Que rumos tomará a educação brasileira?". *Educação & Sociedade*, nº 1. São Paulo, set.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

________ (1996). "Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Brasília.

CASTRO, M.H.G. (2000). *Educação no século XXI*. Brasília: MEC, Inep.

CUNHA, Luís Antonio R. da (1973). *Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.

FENELON, Déa R. (1984). "A questão dos estudos sociais". *Cadernos Cedes* nº 10 – *A prática do ensino de história*. São Paulo: Cortez/Cedes.

FIBGE (1983). *Anuário estatístico do Brasil*.

FONSECA, Selva G. (1988). *Perspectiva do ensino de história*. São Paulo: FE/USP, Anais, 595 p.

________ (2000). *Caminhos da história ensinada*. 5ª ed. Campinas: Papirus.

FREITAG, Bárbara (1977). *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes.

________ (1989). *Política educacional e indústria cultural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

MEC/SESU (1986). *Diagnóstico e avaliação dos cursos de história no Brasil*. Brasília, 42 p.

NAQUET, P.V. (1988). *Os assassinos da memória*. Campinas: Papirus, p. 119.

SOUZA, Maria Inês S. (1981). *Os empresários e a educação – O Ipes e a política após 1964*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, J.G. Werneck da (1985). *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 55.

SILVA, Marcos A. e ANTONACCI, Maria Antonieta A. (1989-1990). "Vivências da contramão. Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus". *Revista Brasileira de História*, vol. 9, nº 19. São Paulo, set./fev., pp. 9-28.

2
A NOVA LDB, OS PCNs E O ENSINO DE HISTÓRIA

Vivemos um tempo de mudanças e incertezas. Recorrente nos anos 90, essa expressão continua sendo ouvida neste início de século. Relativismo e multiculturalismo são marcas de um mundo social em que se articulam fundamentalismos, neoliberalismo econômico e neoconservadorismo moral e político.

Para muitos analistas, estamos vivendo uma mudança no interior da própria mudança. O que é novo é a rapidez dessas mudanças, a aceleração de seu ritmo. Para Forquin (1993, p. 19), "a mudança 'em si' tornou-se um valor enquanto tal", um valor supremo, princípio de avaliação das coisas. "A mudança tornou-se 'pedra de toque' da criação. E é criador aquilo que rompe com o passado". Dessa forma, o homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, o antes e o depois, mas o homem que carrega em si próprio a ruptura como o objeto mesmo de sua vontade.

Nesse novo mapa cultural e político, situa-se o território da chamada crise da educação, de valores, vivenciada de forma aguda e complexa pela sociedade brasileira contemporânea. Explorar esse território, contestá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nós historiadores: a relação orgânica entre educação, cultura, memória e ensino de história. E,

ao mesmo tempo, creio que é com base nessa relação que podemos entender a configuração de mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos como a nova Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Gostaria de iniciar esta análise lembrando Hanna Arendt. Em sua obra *Entre o passado e o futuro*, a autora afirma que a educação, no sentido amplo da palavra, "está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana" (1972, p. 234). Os pais, ao introduzirem seus filhos no mundo, assumem, ao mesmo tempo, uma dupla responsabilidade educativa: "pela vida, pelo desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo".

> A criança requer cuidado e proteções especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte de mundo. Porém, o mundo também necessita de proteção, para que não seja destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração. (...) O conservadorismo, no sentido da conservação (da preservação), faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (*Idem*, p. 242)

Assim, educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo, e isso pressupõe comunicação, transmissão, reprodução. Daí a célebre frase "sem reprodução não há educação e sem educação não há reprodução". Essa idéia justifica o fenômeno da escolarização universal no século XX. A educação escolar passa a ser um direito universal dos homens. O mundo contemporâneo tornou-se impensável sem escola. A função, a responsabilidade da educação escolar e de todos os mecanismos educativos é a transmissão, a preservação da experiência humana entendida como cultura. Nesse sentido, escreve Forquin (1993, p. 14),

> (...) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela; dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma *tradição docente*, que a cultura se transmite e se perpetua: a educação *realiza* a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (Grifos meus)

Em outras palavras, educação, memória e cultura se determinam, complementam-se, "uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra" (*idem*, p. 14).

Hanna Arendt (1972) analisa essa relação apontando as conexões entre a crise da educação moderna e a crise da autoridade, da tradição, da cultura, em outras palavras, e a "crise de nossa atitude em face do passado". Segundo ela,

> (...) é difícil para o educador (de hoje) arcar com esse aspecto da crise, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (...) Entretanto, ele (educador) caminha em um mundo que não é estruturado pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição. (Pp. 244-246)

Resumindo, para a autora, a raiz da crise da educação moderna é a incompatibilidade de natureza intrínseca entre o ato de educar – preservação e transmissão cultural – e as atitudes do homem moderno diante do velho e do passado. Não estaria o homem moderno fazendo uma apologia da amnésia, ao atribuir valor supremo à mudança?

A universalização do direito à educação escolar no mundo e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil, nos últimos anos, provocaram a passagem de um sistema antigo de ensino de elite, para uma escola de massas, acentuando as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social. Esse fenômeno, entendido por nós como fracasso escolar generalizado, provocou, a partir dos anos 60, sobretudo na Inglaterra, uma série de pesquisas e questionamentos acerca das relações entre escola, cultura e classes sociais. Ora, se o objetivo da instituição escolar é promover o acesso de todos os homens aos bens culturais, a pergunta que os educadores do mundo inteiro têm feito, com palavras diferentes, é a seguinte: que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum destinada a uma base social tão heterogênea? (Sacristán 1996, p. 47). Em outras palavras, quais os elementos da cultura que devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos "representativa" dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas?

Sem dúvida, aí reside a grande disputa teórica e política existente em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de história. Estamos, permanentemente, debatendo e indagando: o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado da história do Brasil e do mundo? O que e como ensinar nas aulas de história? Para quê? Por quê?

Recorrendo ao texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontramos uma resposta. Em forma de diretrizes, o documento expressa o que da cultura e da história o Estado brasileiro considera, hoje, necessário e adequado transmitir aos alunos nas aulas de história:

> Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
> Parágrafo 4º – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.
> Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção 1 deste capítulo e as seguintes diretrizes:
> 1 – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de história, lançado, oficialmente, pelo Ministério da Educação em 1997, tenta dar uma resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir às novas gerações que freqüentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz apontada reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história. Isso pode ser apreendido no conjunto do texto curricular, especialmente em alguns dos objetivos gerais para o ensino de história:

> Os alunos deverão ser capazes de:
> - Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;

> - Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
> - Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia.

As diretrizes e os textos curriculares, como elementos de políticas educacionais, são – como bem sabemos – veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. Como afirma Goodson (1996, p. 15), "o currículo é uma invenção da tradição". Como discurso, age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Afeta também os produtores de material didático, que sempre se esforçam no sentido de reproduzir, nos livros didáticos, o formato e o conteúdo dos currículos. Entretanto, o documento curricular formal é apenas um dos níveis em que se opera a seleção cultural. O que os alunos aprendem e deixam de aprender – o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas – é mais amplo e mais complexo do que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana.

Nesse sentido, creio que analisar o impacto da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares no ensino de história nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos.

A partir dos anos 60 e 70, desenvolveu-se no Brasil o pensamento crítico, radical, de oposição e deslegitimação dos saberes históricos transmitidos na escola. Influenciado pelos teóricos da "reprodução", o pensamento educacional crítico passa a deslegitimar os currículos oficiais de história. A escola passa a ser encarada como "aparelho" de reprodução dos valores e idéias da classe dominante, e o ensino de história, como mero veículo de reprodução de memória do vencedor.

O processo de redemocratização política e o debate nacional e internacional a partir dos anos 80 redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da instituição escolar entre nós. Segundo Apple (1989), a escola como lugar social deve ser analisada de várias formas. Não se trata apenas de um reflexo do funcionamento da economia, da sociedade e das exigências ideológicas da classe dominante, mas de um local de

trabalho, focalizando os conflitos de classe e as formas culturais que exercem um papel contraditório não apenas na reprodução e na distribuição, mas também na produção de conhecimentos.

André Chervel (1990), analisando a história das disciplinas escolares, questiona como não se percebeu o poder criativo que a escola detém e desempenha. Segundo ele, o papel da escola é duplo: "(...) de fato, ela forma não apenas os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global" (p. 184).

Tornou-se impossível, no mundo contemporâneo, continuar vendo a escola como um simples veículo ou reflexo de uma cultura dominante e una. Para Forquin (1992), isso não significa que devamos ver "a instituição escolar como um império dentro de um império, mas é preciso reconhecer a autonomia relativa e a eficácia própria da dinâmica cultural escolar em relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social" (p. 37).

Assim, a escola é dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada "cultura escolar". A escola não se limita a fazer uma seleção entre os saberes culturais, os conteúdos disponíveis num dado momento; ela também realiza um trabalho de reorganização, reestruturação dos saberes, uma transposição, didática, conforme Chevallard.

Segundo Sacristán (1995), reconhecer essa dinâmica cultural escolar, defender a existência de um currículo multicultural, implica considerar o fato de que

> (...) a escola como instituição surge e funciona como agência de assimilação à cultura dominantemente estabelecida. E as práticas organizativas e metodológicas nos sistemas escolares compõem uma herança que impõe uma tendência à homogeneização de tratamentos pedagógicos. (P. 103)

Isso dificulta a acolhida da diversidade cultural, da experiência dos diferentes grupos.

A transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. O professor de história, num

determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante.

O movimento curricular para o ensino de história, desde os anos 80, ao defender uma perspectiva multicultural, temática, não faz, a nosso ver, uma apologia ao relativismo absoluto, conforme apontam alguns críticos da história temática. A idéia de que se deve aceitar tudo, estudar tudo, valorizar tudo, sugerindo o velho chavão "tudo é história", ou mesmo uma volta do presentismo em nome do respeito, da valorização dos interesses e da vivência dos alunos, pode conduzir à diluição do objeto da disciplina. Em decorrência, há uma restrição do acesso ao conhecimento histórico. As experiências curriculares contemporâneas em diversos países têm-nos demonstrado possibilidades, caminhos, na construção de currículos de história para uma educação verdadeiramente democrática. Resumidamente: apresentam-se conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum, permitindo a todos os alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para a história de cada um. Em outras palavras, buscam-se o respeito à diferença, à diversidade, o espírito democrático, a tolerância e a solidariedade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história dos homens. Segundo Forquin (1993, p. 143), é a busca do "universalismo aberto e tolerante" em oposição ao "universalismo etnocêntrico e dominador", tão realçado, entre nós, pela chamada "história geral ou universal" dominante nos currículos tradicionais.

O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares traçam diretrizes gerais, bases amplas a partir das quais será operada a seleção cultural dos conteúdos de história nas diferentes culturas escolares. Essa afirmação pode parecer ingênua. Como? Em tempos de uniformização e padronização por meio da implantação dos currículos e das avaliações nacionais? Por se tratar da complexidade do objeto de ensino de história,

das relações implícitas e explicítas, conforme abordado anteriormente, a meu ver uma pergunta que não se cala é: quais histórias ensinar e aprender?

Buscar respostas a essa pergunta nos conduz à discussão dos desafios do futuro a partir do presente, reconstruindo o passado recente. É na história da história que foram construídas as bases de uma outra possibilidade de ensinar e aprender história. Nesse sentido, as últimas décadas do século XX constituíram um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar das práticas educativas no Brasil.

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação.

É possível afirmar que existe no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história no decorrer do processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos. É interessante observar que se consolidou, entre nós, uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvido nas redes pública e privada.

No interior da diversidade é possível destacar algumas perspectivas comuns trilhadas pelas histórias ensinadas: a concepção curricular temática e multicultural. Isso é evidente não só nos PCNs, nos textos curriculares das escolas, como também na prática cotidiana dos professores de história. São, dentre outros, os dois vieses de renovação que mais se destacam nas propostas de ensino de história. Esse fato requer algumas considerações, conforme já relacionado.

Em primeiro lugar, não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais dos documentos curriculares, uma perspectiva multicultural. Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender, vai muito além do "prescrito" como defende Goodson (1996). É preciso auscultar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. Nesse sentido, a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes com os alunos de diferentes culturas e níveis sociais, as relações entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos e preconceitos que são transmitidos nos materiais e o que é exigido nas avaliações constituem historicamente mecanismos de seleção e exclusão.

Em segundo lugar é preciso reconhecer o óbvio: o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

Em terceiro lugar, essa perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos PCNs, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. Todos nós sabemos que a formação se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem significados diversos. Isso exige de nós, professores de história, sensibilidade, postura crítica, uma reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever nossos saberes e práticas. Cultivar uma postura reflexiva evita que os próprios docentes cultivem atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos. Ao contrário, possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica à desigualdade.

Finalmente, a meu ver, ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de

uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: ArtMed.

________ (1996). *O conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes.

ARENDT, Hanna (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

BITTENCOURT, Circe (1997). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

BRASIL (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* (lei nº 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark.

BRASIL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1997/1998). *Parâmetros curriculares nacionais: História e geografia*. Brasília: MEC/SEF.

CHERVEL, André (1990). "História das disciplinas escolares: Reflexão sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, nº 2. Porto Alegre.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

DEBRAY, R. (1994). "Progresso para onde?". *O Correio da Unesco*, ano 22, nº 2. Rio de Janeiro: FGV, fev.

________ (1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.

FONSECA, S.G. (1998). "A nova LDB e o ensino de história". *Presença Pedagógica*, vol. 4, nº 20. Belo Horizonte: Dimensão, abr., pp. 19-27.

FORQUIN, Jean-Claude (1992). "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais". *Teoria & Educação*, nº 5. Porto Alegre.

________ (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: ArtMed.

GOODSON, Ivor (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

SACRISTÁN, J.G. (1995). "Currículo e diversidade cultural". *In*: SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes.

________ (1996). "Escolarização e cultura: A dupla determinação". *In*: SILVA, H.; AZEVEDO, J.C. e SANTOS, E. (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.

3
ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS RECORRENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Durante algum tempo, como professora de crianças e adolescentes e estudante de história no curso de graduação, questionei e investiguei aquilo que considerava "discrepância", "distância" entre a história estudada na universidade e aquela destinada às escolas de ensino fundamental e médio.

O espaço acadêmico no Brasil caracteriza-se pela multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, por práticas de ensino e pesquisa diversificadas. Entretanto, trata-se de um espaço de produção de conhecimentos "elitista", acessível a um pequeno número de pesquisadores, parte do já reduzido percentual de estudantes atendido pela universidade brasileira. Por outro lado, as escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. Assim, ao contrário das universidades, via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas.

Esse fato é revelador não somente das dimensões da crise da educação escolar como também da necessidade da análise das relações entre os diversos espaços de produção e difusão de saberes, o papel de cada um e de todos no processo de mudanças da forma e dos conteúdos ensinados aos jovens. Após percorrermos alguns caminhos da história do ensino de história na educação brasileira nas últimas décadas do século XX, vamos discutir abordagens historiográficas recorrentes na educação básica. Estamos vivenciando o retorno da história ao currículo das séries iniciais da educação básica. Mas algumas perguntas básicas são recorrentes no debate: O que estuda a história? Qual a importância e qual o papel da história para nossas vidas? Como a história é construída? Quais concepções de história chegam às salas de aula e são mais difundidas entre nossos alunos?

Concebemos história como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

Mas como essa história é registrada, escrita e transmitida para as várias gerações? A resposta a essa pergunta está na explicação do ofício do historiador e das fontes que ele utiliza, no fazer histórico, nas formas como o conhecimento histórico é produzido e chega até nós. Segundo Thompson (1981), é por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos, vestuários que o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços chega até nós. Portanto, todos os registros e as evidências das ações humanas são fontes de estudo da história. A história como experiência humana torna-se objeto de investigação do historiador que a transforma em conhecimento.

Isso nos remete à questão de como estudar, ensinar e aprender conhecimentos históricos. Como a história tornou-se disciplina escolar? Essas questões começaram a ser respondidas no século XIX, na Europa, quando a história e a geografia passaram a ser consideradas *ciências* e

também se tornaram disciplinas escolares. Ou seja, elas foram introduzidas nas escolas e nas universidades para ser ensinadas aos alunos e investigadas pelos pesquisadores. Desde essa época, conhecemos diferentes maneiras de interpretar e ensinar a história. Entretanto, as abordagens chamadas "história tradicional" e "história nova" são consideradas, na atualidade, as mais presentes no ensino. Entretanto, uma análise mais aprofundada dos livros e materiais didáticos e mesmo das produções escolares revela a presença de outras perspectivas, tais como o materialismo histórico, inspirador, por exemplo, da reforma curricular do estado de Minas Gerais na década de 1980, e a chamada historiografia social inglesa.

A chamada história tradicional, conhecida como positivismo histórico, dominou o século XIX, sendo discutida, questionada e transformada ao longo do século XX. Assim, desse movimento de críticas e diálogo nasceu e desenvolveu-se, a partir da Escola dos Annales, a chamada "nova história".

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa seqüência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva, a história dos povos – como ela realmente aconteceu – e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos.

Como já afirmamos, a partir do início do século XX, intelectuais franceses como Bloch e Febvre, da chamada Escola dos Annales, estabelecem um diálogo crítico e de oposição a essa concepção, abandonando algumas posições, incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar a história. Desde então, as diversas gerações que os sucederam passam a defender uma história de toda a sociedade.

Essa concepção nova ampliou as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes

audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão etc.), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história. Logo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história. A história não é feita apenas por atores individuais, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes etc. A história nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. A história nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também fazem no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a história nova não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços.

A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX, inspira-se basicamente na nova história francesa e na historiografia social inglesa. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawm, por caminhos distintos, abriram aos historiadores brasileiros a possibilidade do alargamento dos conceitos de política e história. Assim, temas até então negligenciados pela historiografia passam a ser objeto de investigação. Em um balanço produzido em 1990 ("A historiografia brasileira pós-70 – Uma revisão". *Educação e Filosofia*, nº 9, 1990), constatamos e analisamos a ampliação dos temas investigados nas dissertações e teses produzidas entre 1970 e 1990, especialmente o crescimento da historiografia social.

O critério de renovação da historiografia brasileira foi, nesse período, basicamente a ampliação de temas, fontes e problemas. Passamos a discutir diferentes modos de investigar e interpretar a história. Essa história democrática, problematizadora, em oposição ao positivismo histórico passou a ser ensinada nas escolas? Trata-se de uma questão que exige uma resposta complexa. Como já afirmei anteriormente, no Brasil, nesse período, é possível constatar uma diversidade de abordagens. Em diferentes realidades e momentos históricos uma abordagem se fez mais presente que outra.

A história construída por nós faz parte de uma totalidade. A construção humana é bem mais complexa. Os conhecimentos históricos sobre outras sociedades nos permitem ir além do que podemos ver – a lugares e épocas distantes –, em busca de explicações, comparações e referências. Se os tempos e os espaços se relacionam de forma ativa e dialética, por que

em muitas escolas e universidades a história como construção ainda não é ensinada? Por que geralmente estudamos e ensinamos apenas o que está muito distante de nós, que não tem nada a ver com as nossas vidas, de forma simplista e factual? Como podemos mudar essa situação? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história, e do conhecimento. Isso pressupõe um diálogo crítico com as abordagens tradicionalmente mais arraigadas, a nosso ver: o positivismo histórico e o marxismo ortodoxo. Com base nessas preocupações, pretendemos aqui sistematizar algumas reflexões, um diálogo crítico com as abordagens tradicionalmente recorrentes no ensino, incorporando elementos da análise benjaminiana da história.

O ponto de partida da análise é a concepção de história como construção. Nas teses da história,[1] especificamente na tese 17, Benjamin (1985) critica o historicismo e o procedimento aditivo, afirmando que, ao contrário, "a historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento das idéias mas também sua imobilização" (p. 231). Aqui o autor deixa claro: o procedimento de "explodir o *continuum* da história" implica o explodir da história universal. E, em contraposição ao *continuum*, coloca-se uma outra construção, pois a "paralisação para pensar" permite pensar o virtual, ou seja, implica um "vir a ser construído" (*id.*, *ibid.*).

A concepção benjaminiana de história confronta diretamente com a historiografia positivista. Na tese 13, o autor critica a seqüência temporal linear e evolutiva do progresso da humanidade, afirmando que a "crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha" (p. 229). A história, segundo o autor, na tese 14, "é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras" (*id.*, *ibid.*).

Essa crítica à historiografia seqüencial, factual, causal e teleológica é recorrente no meio acadêmico brasileiro. Vários artigos e teses, especialmente a partir da publicação das obras de Benjamin, tratam detalhadamente dessa questão. Entretanto, a historiografia de difusão que é consumida pela maioria dos jovens ainda difunde o conceito dogmático de progresso da humanidade. Um dos modelos dominantes no ensino é o chamado "quadripartite francês",

1 As teses analisadas a seguir encontram-se no texto "Sobre o conceito de história" de Walter Benjamin (1985, pp. 222-235).

esquema cronológico composto pelos quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e finalmente Contemporânea. Aqui, o presente (o novo) e o passado (morto) estão rigidamente separados e tudo aquilo que pode "atrapalhar" a "perfeita ordenação do progresso", como diz Certeau (1975), é excluído, não tem lugar e, portanto, não tem direito à história.

Outro esquema tratado por alguns setores da historiografia brasileira como renovação em currículos e livros de história nos anos 80 é a versão marxista ortodoxa da evolução dos modos de produção. A humanidade evolui com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas. Inicialmente o regime de comunidades primitivas, o modo de produção escravista, ou o modo de produção asiático, o feudalismo, a transição, o capitalismo, suas crises – e finalmente nosso destino se completa com o modo de produção socialista. Dessa forma, o início, o meio e o fim da história estão previamente determinados e, o mais grave, "o progresso", nessa esquematização, é fundamental para que nosso destino se realize.

Segundo Benjamin, na tese 15, "a consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação" (1985, p. 230). Na tese 16, o autor afirma que "o materialismo histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza... Ele fica senhor de suas forças suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o *continuum* da história" (*id., ibid.*). Trata-se de um salto dialético.

Nessa proposta metodológica de construção da história as relações passado/presente são redimensionadas numa relação dialética. O passado ressurge no presente num movimento de reconstrução, não de repetição, de mera sucessão ou de evolução.

Os dois arcabouços historiográficos (positivista e marxista ortodoxo) presentes no ensino de história negam esse caráter "construtivista" e dialético da história. A história universal, que nada mais é que a história européia, é transmitida como o desenvolvimento "natural" das forças produtivas no decorrer do tempo contínuo, homogêneo e vazio.

Assim, países e povos que viveram processos e ritmos diferenciados são automaticamente excluídos do edifício da história universal, pois ela já está dada, não há contingências, descontinuidade, não há portas nem janelas por onde pode num segundo penetrar o "Messias". Esses dois esquemas privilegiam o que Benjamin denomina um "processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral" (1985, p. 226). Logo, uma trajetória que independe da realidade concreta dos sujeitos históricos, pois suas ações não são consideradas, nem tampouco a possibilidade do despertar. A tempestade "progresso" não permite que o anjo da história possa "deter-se para acordar os mortos e juntar seus fragmentos" (tese 9) (*id., ibid.*).

Um outro elemento importante do pensamento benjaminiano para a nossa reflexão sobre a história ensinada é a valorização daquilo que tradicionalmente não tem significado para a história. Na tese 3, o autor afirma: "o cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (p. 223). Na tese 4, Benjamin explica o papel do historiador marxista diante da questão, afirmando que "na luta de classes as coisas refinadas e espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza e agem de longe, do fundo dos tempos" (*id., ibid.*).

Na historiografia positivista só têm valor para a história os fatos retirados dos documentos, os "únicos testemunhos do real"; logo, se não há documento, não há história. Dessa forma a história universal é basicamente a cronologia política institucional, a sucessão de datas e fatos protagonizados pelos governantes. Na versão marxista ortodoxa o que interessa são o esquema explicativo, os conceitos e o desenvolvimento da chamada infra-estrutura; a luta de classes é considerada apenas nas dimensões econômica e política. Nos dois casos, a principal característica é a fragmentação das diversas dimensões constitutivas da mesma realidade social, política, cultural, econômica, espiritual e o privilegiar dos aspectos-chave para a elaboração do discurso explicativo.

Benjamin alerta os historiadores para as transformações menos perceptíveis, uma vez que a experiência humana se manifesta não apenas na natureza política da luta de classes, mas como sentimentos, valores e imagens. A idéia de totalidade, representada pelo organismo simples, a "mônada", remete-nos à possibilidade de resgate da história a partir de qualquer tema ou objeto do nosso cotidiano. A produção historiográfica contemporânea tem avançado enormemente no processo de ampliação temática e documental.

Entretanto, no que concerne à difusão, o peso da tradicional historiografia e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores – identificada, muitas vezes, apenas com grandes feitos dos heróis – dificultam a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas. Uma única história pode se impor.

Esse fato pode ser relacionado também à problemática da decadência da troca de experiências no mundo atual dominado pela técnica. Em "Experiência e pobreza" (Benjamin 1985, pp. 114-119), ele pergunta: "Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Quem sequer tentará lidar com a juventude invocando sua experiência?". O autor estava convencido do declínio da arte de narrar, da troca de experiências entre as diferentes gerações num mundo dominado pela técnica. A tradicional forma de transmissão de valores via narração, como experiência coletiva unindo emissor e receptor, foi substituída pela transmissão de informações fragmentadas, atemporais, mercadorias para uma sociedade de consumo.

Essas mudanças estão explícitas na forma e no conteúdo do ensino de história. Em "O narrador" (Benjamin 1985, pp. 197-221), ele nos mostra as diferenças entre a verdadeira narrativa e a informação. Enquanto a informação só tem valor no momento em que surge, é dirigida rapidamente como uma explicação verdadeira, pronta e acabada, a narrativa, ao contrário, é sempre aberta às interpretações, chama a si diferentes leituras e reflexões duradouras. Seu caráter construtivo e aberto conserva seu valor por milhares de anos, para muitas e muitas gerações. Com a massificação e a modernização do processo de ensino, qual de nossos alunos é capaz de, após um ano de curso, recordar o que lhe foi ensinado sobre a história do Brasil? Os esquemas historiográficos são transmitidos na maioria das vezes como a história – logo, eles falam por si. As explicações fragmentadas, fetichizadas, são atemporais e a-históricas. Os modernos meios e recursos de ensino possibilitam o trabalho de criação e estimulam a reflexão?

Se, para Benjamin (1985, p. 225), o historiador é o "intérprete político dos sonhos coletivos", nós historiadores – e sobretudo professores de história – temos que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompê-los e "salvar" a história. Salvar a história, para mim, é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza

técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa. Nesse sentido, a história como construção, aberta a múltiplas e variadas interpretações, deve dar lugar aos esquemas simplificadores e reducionistas. Nossa opção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da educação.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter (1985). *Magia e técnica, arte e política.* 4ª ed. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.

_______ (1986). *Documentos de cultura, documentos de barbárie.* Seleção e apresentação de Willi Bolle. Trad. de Celeste H.M.R. Sousa *et al.* São Paulo: Edusp/Cultrix.

BOLLE, Willi (1987). "Literatura e técnica: A modernidade fascista". *Folha de S. Paulo.* Folhetim nº 563, 23/11, pp. 6-9.

_______ (1990). "Viagem a Moscou: O mito da revolução". *Revista USP*. Mar./abr./maio, pp. 117-134.

_______ (1992). "A cidade como escrita". *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania.* São Paulo: SMC/DPH, pp. 137-144.

BURKE, P. (1992). *A escrita da história: Novas perspectivas.* São Paulo: Unesp.

CERTEAU, M. (1975). *A escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense.

CHESNEAUX, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado?.* São Paulo: Ática.

ELIAS, N. (1998). *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FONSECA, S.G. (1990) "A historiografia brasileira pós-70 – Uma revisão". *Educação e Filosofia*, vol. 5, nº 9. Uberlândia: Edufu, pp. 57-68.

_______ (1993). *Caminhos da história ensinada.* Campinas: Papirus.

_______ (1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida.* Campinas: Papirus.

GAUER, R.M.C. (org.) (1998). *Tempo/história.* Porto Alegre: Edipuc-RS.

LE GOFF, J. (1994). *Memória-história.* Campinas: Ed. da Unicamp.

MATOS, Olgária (1989). "Os arcanos do inteiramente outro". Tese de doutorado. São Paulo: USP.

_______ (1992). "Memória e história em Walter Benjamin". *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania.* São Paulo: SMC/DPH, pp. 151-156.

NOVAES, A. (org.) (1992). *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras.

REVISTA USP nº 15 (1992). "Dossiê Walter Benjamin". São Paulo: USP, set./out./nov.

THOMPSON, E.P. (1981). *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.

4
LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Abolir, complementar e/ou diversificar o uso de livros didáticos no processo de ensino? Para muitos pesquisadores essa questão pode parecer ingênua, inadequada ou superada. Isso porque, muito já se investigou sobre o conteúdo e a forma do livro didático brasileiro e, via de regra, ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino.

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: "Ruim com ele, pior sem ele". Isso justifica o debate e as pesquisas; nesse sentido, desenvolverei aqui algumas reflexões que me acompanharam como usuária de livros didáticos em aulas de história no ensino fundamental e médio e, posteriormente, como pesquisadora da área.

Em primeiro lugar, por que o livro didático de história, especialmente aquele destinado ao ensino fundamental, é tão amplamente utilizado no Brasil?

A resposta parece óbvia. Entretanto, trata-se de uma questão complexa que merece cuidadosas e permanentes análises. As mudanças operadas no

ensino de história nas últimas décadas do século XX se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural. As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos mas, sobretudo, pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio.

O Estado em todas as partes do mundo se ocupa em repensar continuamente o papel da escola, bem como o da produção e da difusão do conhecimento. No Brasil, esse repensar nos anos 60 e início dos 70 teve como uma de suas principais conseqüências a massificação do ensino, decorrente da demanda por vagas na rede escolar. A ampliação do número de pessoas escolarizadas é acompanhada de considerável ampliação das condições de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais.

A partir desse período, o Estado impulsionou a indústria cultural vinculando-a diretamente ao processo de democratização, ampliação ou massificação do ensino. Esses vínculos podem ser aprendidos e analisados de diversos modos. Interessa-nos aqui, especialmente, a relação entre a indústria cultural e o processo de mudanças pelo qual passa o ensino de história como base de análise dos livros didáticos e paradidáticos. Analisando o conteúdo, os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica dos currículos de história, constatamos que os novos programas curriculares elaborados e implementados na década de 1970 se corporificaram no livro didático. Houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas.

Os governos pós-1964 incentivaram a indústria editorial brasileira de diversas formas. Em primeiro lugar, puseram fim ao projeto de governo Jânio Quadros/João Goulart, que visava à padronização do livro didático, além de concentrar sua produção e sua distribuição nas mãos do Ministério da Educação. A partir daí, estabeleceu-se a isenção de impostos a todas as fases de produção e comercialização de livros, jornais e periódicos, conforme exposto na alínea "d" do item III, artigo 19, capítulo V da Constituição Federal de 1967. Essa isenção se estendia também à produção de papel. O Brasil, de importador de papel em 1967, passa a ser exportador de papel e

celulose no início dos anos 80, graças aos incentivos fiscais que beneficiaram, principalmente, os investimentos das empresas estrangeiras no setor (Hallewel 1985).

O governo passou a estimular, também, a renovação tecnológica da indústria editorial pela isenção alfandegária para importação de maquinaria. Houve uma generalização do emprego de sistema *off-set* e a capacidade da indústria editorial cresceu a ponto de aceitar encomendas do exterior, sobretudo de países da América Latina. Além disso, no governo Castelo Branco, o Estado passou a financiar diretamente o mercado editorial por meio de subsídios a livros. Um exemplo é o Conselho Federal de Cultura, constituído de famosos escritores, como Rachel de Queiroz, Cassiano Ricardo e Manuel Bandeira, que passou a ocupar-se da edição de obras de "grande importância cultural".

Uma outra forma de subsídio se deu pelo Programa Nacional do Livro Didático, gerenciado pela Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted), criada em 1966 e extinta em 1971. Esse programa visava à distribuição gratuita de livros didáticos às escolas primárias e secundárias e, com descontos nos preços, às universidades. Visava, também, à realização de seminários e cursos de treinamento de professores, editores e profissionais da indústria editorial. Tudo isso promovido pelo Ministério da Educação e Cultura e pela United States Agency for International Development (Usaid), cuja participação na política educacional foi marcante. O programa, parte integrante do projeto educacional do governo, trouxe enormes benefícios financeiros ao setor industrial em consonância com os ideais de segurança nacional.

Até 1971, o governo, por intermédio da Colted, adquiriu grandes quantidades de livros didáticos, tornando-os o principal negócio da indústria editorial e do setor livreiro. A expansão do setor se deu de tal forma que, em 1970, realizou-se, no Brasil, a I Bienal Internacional do Livro. Em 1971, o programa de distribuição gratuita e generalizada do livro foi extinto e a Colted foi absorvida pelo Instituto Nacional do Livro (INL). Isso não significou, entretanto, o fim do subsídio ao livro.

Os dados confirmam o crescente apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do livro didático no Brasil. O livro tornou-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial. Daí a preocupação do Estado e das editoras em publicar os livros que estivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de história, geografia

e demais disciplinas. Uma outra novidade, visando à maior aceitação do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores, pela editora Ática, em meados dos anos 60. Esses manuais, além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda o fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor. A editora Ática tornou-se, em 20 e poucos anos de existência, a maior editora do país (*Leia* 1990).

Portanto, a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina. Os vínculos entre o Estado, o capital e a educação não se resumiam ao campo da editoração de livros didáticos; seus mecanismos conseguiram abarcar vários setores da vida cultural do país.

A indústria editorial brasileira, graças à produção e à venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mundo. Os dados, entretanto, não significam que a democratização do saber no Brasil tenha atingido índices similares aos do Japão e da França. Ao contrário, os índices educacionais do mesmo período colocam o Brasil ao lado dos países mais pobres e atrasados do mundo. O livro didático de história, em sintonia com os currículos, tornou-se o canal privilegiado para a difusão de determinados saberes históricos.

Pesquisas publicadas nos últimos anos têm analisado os conteúdos veiculados pelo livro didático de história, os significados de sua ampla utilização no Brasil e as formas alternativas ao uso desse material, que muitas vezes tem-se tornado o elemento definidor do processo de ensino. As conclusões dos diversos pesquisadores a respeito do livro didático de história suscitam alguns questionamentos. Como uma mercadoria destinada a difundir uma determinada produção, alheia ao processo ensino-aprendizagem, tornou-se amplamente aceita e legitimada pela sociedade? Quais os procedimentos que fazem do livro didático "panacéia universal" para alguns e "bode expiatório" para outros?

Primeiramente, é preciso considerar o processo de simplificação do conhecimento histórico. A necessidade de simplificação, para alguns especialistas, tem uma função didática: auxiliar na implementação dos programas de ensino, nos planejamentos de unidade e na seqüência lógica

dos conteúdos. Outra função bastante difundida é a de permitir aos alunos uma visão de toda a história da humanidade, ou seja, a história geral difundida pelos europeus, a história do Brasil, do "Descobrimento à atualidade", e a história da América. Essa concepção faz com que a simplificação dos temas em meros fatos supere até mesmo a simplificação imposta pelos livros didáticos. Algumas escolas (cursinhos pré-vestibulares, principalmente) substituem-nos por apostilas mais esquemáticas que conseguem abranger "períodos maiores" da história.

O processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que "alguns atos" são escolhidos e "outros" não, de acordo com os critérios políticos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar ou resgatar "atos" excluídos; no livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica de didatização.

No final dos anos 70 e no início dos anos 80, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino foi acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da indústria cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependiam da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica.

A relação entre as partes foi extremamente significativa para as mudanças operadas no ensino fundamental e médio. No caso do ensino de história, ocorreu um fenômeno interessante. À medida que se ampliava o campo das pesquisas históricas – a exemplo do ocorrido na Europa, com a ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo em que começavam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de história –, o mercado editorial apontava também suas novidades.

Constatamos um duplo movimento de renovação. O primeiro tratava de rever e aperfeiçoar o livro didático de história, ajustando aquela mercadoria altamente lucrativa aos novos interesses dos consumidores. Conceitos e explicações foram renovados de acordo com as novas bibliografias. Foram propostas mudanças na linguagem e na forma de apresentação, com a inclusão de alternativas como a seleção de documentos

escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções visando atingir o leitor médio. Os livros dessas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros.

No decorrer dos anos 80 e 90, houve uma ampliação do número e do tipo de publicações de livros paradidáticos. Os especialistas do meio acadêmico, atraídos pela lógica do mercado, aliaram-se às editoras, buscando "socializar" o chamado saber histórico erudito. A produção e a venda em massa do livro didático de história permaneceram intocáveis, representando indiscutivelmente o "carro-chefe" do saber editorial na área. Dentre os livros paradidáticos em história existem diferentes tipos e enfoques. Alguns apresentam resumidamente períodos da história, itens dos programas tradicionais que significam meros desdobramentos dos livros didáticos.

Nos anos 90, houve uma particularidade no mercado de livros didáticos no Brasil que deve ser considerada. A grande fatia do mercado consumidor foi concentrada, pois o maior comprador de toda a produção de livros didáticos é o Estado brasileiro. Esse fato conduz a inúmeras implicações não só no nível da produção, como também no da circulação e do consumo.

A política de distribuição do livro didático no Brasil, definida no decreto federal 91.542 de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e as regras para sua execução. O processo de gerenciamento e implementação foi concentrado durante anos na Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A partir de meados dos anos 90 passou a ser implementado o processo de descentralização desse processo. De acordo com essa política, o MEC se comprometia a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escola pública de ensino fundamental, sendo a escolha dos livros feita pela escola – professores e secretários avaliavam, selecionavam os títulos e solicitavam ao governo, que, por sua vez, comprava das editoras e distribuía para todo o Brasil.

A partir de 1994, na gestão do professor Murilo Hingel no Ministério da Educação e do professor Everaldo Lucena na presidência da FAE, iniciou-se um processo de avaliação dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras. As conclusões do grupo de especialistas, publicadas em relatórios

do MEC/FAE, em 1994, pela primeira equipe de avaliação, apontaram uma série de problemas e sugestões para aprimorar a qualidade das obras. Esse processo de avaliação foi aprimorado pelo Ministério da Educação e algumas medidas já começaram a produzir efeitos, como a publicação do guia que classifica as obras de acordo com a avaliação dos especialistas.

Neste momento histórico em que a preocupação central da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível aprimorar a política nacional do livro didático. Para isso é preciso aprofundar o processo de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou a retirada do mercado dos livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. A política do Ministério da Educação de avaliação permanente da qualidade das obras e coleções possibilita oferecer aos professores e às escolas em geral, opções e critérios para a escolha do material mais adequado às diferentes realidades.

Em segundo lugar, considero necessário refletir sobre a seguinte questão: se o livro didático é um elemento tão poderoso e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento historiográfico acadêmico? Ou, como tornarmos o conhecimento histórico ensinável em nossas escolas sem nos submetermos à sedução exclusivista do livro didático?

Para alguns, esse processo implica abolir o uso do livro didático nas aulas de história. A nosso ver isso exige cuidado, pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história. Logo, essa atitude requer a organização de textos alternativos. Implica uma revisão das formas de uso dos livros didáticos. O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção auto-excludente da história, e uma concepção de "história como verdade absoluta", e de livro didático como a fonte de conhecimento inquestionável.

Complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, como os paradidáticos em sala de aula, são opções que não descartam ou consideram o livro como mero "bode expiatório", culpado por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é

uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos.

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores de história na atualidade. Superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. Analisando os livros didáticos de história utilizados atualmente percebe-se que a simplificação de temas amplos em fatos isolados, principal característica, permanece.

Entretanto, há um amplo movimento de renovação em curso. No início dos anos 80, Carlos Vesentini, no texto "Escola e livro didático de história", publicado na coletânea *Repensando a história*, apontava as três direções do processo: pela renovação dos conceitos e as explicações; pela seleção de documentos; pela renovação da linguagem. Esses caminhos se consolidaram e nos anos 90 outras características começaram a se destacar. Primeiro, a introdução de novos temas, ligados à história das mentalidades, do cotidiano. O livro didático deixou de se dedicar quase que exclusivamente aos fatos da política institucional e alargou o campo do conhecimento histórico ensinado nas escolas. Segundo, a tendência de não mais organizar os conteúdos de história do Brasil, história da América e história geral isoladamente, mas articulados ao longo de quatro séries, sem recorrer às categorias dos "modos de produção" como articuladores.

Esse processo de renovação em curso nos livros didáticos e a ampliação do mercado de paradidáticos nos levam a concluir que as empresas editoriais tornaram-se, nas últimas duas décadas, agentes poderosos na definição de o que ensinar em história e como ensiná-la na escola fundamental. O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós.

Nesse sentido, deixo como "provocação" a necessidade de rebeldia e ousadia contra a submissão ao livro didático. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re)construção da história.

Referências bibliográficas

BALDISSERA, J.A. (1994). *O livro didático de história: Uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994). *Definição de critérios para a avaliação dos livros didáticos*. Brasília: MEC/FAE.

CARRETERO, M. (1997). *Construir e ensinar: As ciências sociais e a história*. Porto Alegre: ArtMed.

DARNTON, R. (1990). *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia. das Letras, p. 15.

DIEHL, A.A. (org.) (1994). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDU-PF.

ECO, H. (1991). "Mídia constrói perfil da universidade hoje". *Folha de S. Paulo*, 3 fev., p. C-8.

FONSECA, S.G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

FONSECA, T.N. (2001). "Ver para compreender: Arte, livro didático e história da nação". *In*: SIMAN, L.C. e FONSECA, T.N. (orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação*. Belo Horizonte: Autêntica.

FREITAG, B.; COSTA, W. e MOTTA, V.R. (1993). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.

HALLEWELL, L. (1985). *O livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: T.A. Queiroz/ Edusp, pp. 431-510.

LEIA, ano XII, nº 142 (1990). Rio de Janeiro, ago., pp. 21-27.

NAQUET, P.V. (1988). *Os assassinos da memória*. Campinas: Papirus, p. 21.

VESENTINI, C.A. (1982). "A teia do fato". Tese de doutorado. São Paulo: USP.

_____ (1984). "Escola e livro didático de história". *In*: SILVA, M. *Repensando a história*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero.

REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA, ano II, vol. 1, nº 2 (1995). "O livro didático em discussão". Uberlândia: Edufu, jan.

5
COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial: Novas diretrizes, velhos problemas

Este texto reúne algumas reflexões, resultado de pesquisas, acerca da formação do professor de história no Brasil. Especificamente, apresentaremos uma análise da formação inicial, abordando as seguintes questões: Quais paradigmas de formação têm norteado as práticas dos cursos superiores de história? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, aprovadas em 2001, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de história?

Historicamente, o debate sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de história tem-se pautado por alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores

da área pedagógica, professores de história dos vários níveis e sistemas de ensino, associações sindicais e científicas, mais precisamente a Associação Nacional de História (Anpuh) que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área. Assim, tratar das questões propostas significa, de certa forma, intervir num campo de acirradas disputas teóricas e políticas.

Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.

O profissional, egresso dos cursos de licenciatura de história, que exerce o trabalho pedagógico é um professor. Óbvio? Não é bem assim. Há inúmeras controvérsias sobre esse ponto. Para exemplificar essa dificuldade, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicadas pelo MEC em 2001, sequer menciona a palavra "professor". Cabe questionar: os cursos de licenciatura em história acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual(is) modelo(s) de formação inicial de professores de história prevalece(m) no Brasil?

Pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX (Fenelon 1976, 1983, 1985; Nadai 1984, 1987; Silva 1982, 1984, 1996; Bittencourt 1988, 1994; Zamboni 1983, 1988; Fonseca 1993, 1997) sobre as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores demonstraram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto

de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Essas evidências não são isoladas do conjunto de processos que envolvem a produção e a difusão do conhecimento histórico, das relações entre os diferentes espaços de formação e produção de saberes, bem como da lógica subjacente a essas relações. Analisando retrospectivamente, podemos afirmar que essa configuração é fruto do modelo de formação inicial de professores de história e geografia, realizado nos cursos de licenciatura curta de estudos sociais, instituídos no Brasil durante a ditadura militar, no interior do projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de (des)qualificação dos professores de história. Trata-se de um projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do regime militar, conforme analisado no capítulo 1.

As lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e a profissionalização do historiador e do professor de história.

Entretanto, durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Nos anos 80, ampliaram-se o debate entre os profissionais da área e a luta em defesa de um outro processo de formação, da profissionalização

dos professores e de um novo ensino de história. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção.

A defesa de uma outra concepção de formação de professores de história é recorrente na literatura da área, a partir das críticas ao modelo vigente nos diversos programas. Em 1983, Fenelon denunciava:

> (...) é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia. (P. 28)

Quase 20 anos após essa publicação, a postura de perplexidade dos recém-formados diante da complexidade da educação escolar é atual e não exclusiva da área de história. É resultado da concepção de formação docente, consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Esse modelo, traduzido e generalizado entre nós pela fórmula "três + um", marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de história. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória. Enfatizo a palavra *obrigatória* para expressar uma idéia comum entre os graduandos de história e bastante conhecida dos professores da área pedagógica. Podemos afirmar que houve uma generalização entre os estudantes de história, da idéia preconcebida de que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história. Logo, as disciplinas da

área pedagógica eram consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção dos créditos.

Esse modelo, apesar de tão amplamente debatido e criticado na área educacional, ainda persiste como norteador dos cursos de preparação dos professores de história no Brasil. A crítica a essa concepção foi intensamente debatida entre nós, especialmente nos anos 90, valendo-nos das contribuições de pesquisadores de diferentes países, como Donald Schön, Zeichner, Gaulthier, Tardif, Nóvoa, Alarcão e outros. Vale lembrar que, segundo Schön (1995), as duas grandes dificuldades na formação de professores reflexivos são a epistemologia dominante na universidade e o seu currículo profissional normativo:

> Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (P. 81)

Trata-se de um modelo inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e na manutenção do *status quo*. O exercício da docência consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Segundo Tardif (2000, p. 15),

> (...) quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

O modelo aplicacionista desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem.

Essa questão remete à história da função docente e deve ser analisada no contexto das mudanças sociais e educacionais. O "inventário" ou "reservatório" de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício. Perrenoud (2000, pp. 14-15) parte do movimento da profissão, das demandas emergentes no social, para delinear "as competências prioritárias, coerentes com o novo papel dos professores" – um "roteiro para um novo ofício" –, compatíveis com os "eixos de renovação da escola". Para Esteve (1999), houve um aumento das exigências em relação ao professor, sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação. Esse descompasso contribuiu para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal-estar docente. Diante de todas essas questões, considerando as críticas e os problemas do modelo da racionalidade técnica norteador da organização dos programas de formação de professores de história, questiono: como a formação inicial universitária pode contribuir para a atuação, o papel ou a produção do professor, diante desse conjunto plural e complexo de saberes requeridos na contemporaneidade? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores?

Em 1997, em consonância com as diretrizes expressas na nova Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria de Ensino Superior do MEC publicou edital solicitando propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação. Foram nomeadas comissões de especialistas para

cada área com base nos nomes sugeridos pelas instituições, entidades e organizações. A Comissão de Especialistas de História nomeada pelo MEC, juntamente com a Associação Nacional de História (Anpuh), desenvolveu, discutiu e elaborou o documento no período de junho a novembro de 1998. Tal documento foi aprovado e publicado em 2001.

O texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História é constituído de um "preâmbulo" no qual os autores apresentam a proposta, situam historicamente o problema e explicitam a forma de elaboração do documento. A seguir são delineadas as diretrizes, em oito itens, versando sobre: o perfil do profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

O que o documento nos diz sobre a formação do professor de história? Começaremos pelo perfil do profissional:

> O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e os interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) *uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa*. (MEC/Sesu s.d., p. 4, grifos meus)

O texto das Diretrizes – documento histórico, produção de historiadores brasileiros – aprovado pelo MEC é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. Certeau (1982, p. 70), ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade, afirma: "No que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação... Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos...". Por que não dizer que o curso de história forma

professores de história? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?

Na tentativa de combater a operação que produz o silêncio, registro a voz de um outro historiador sobre a formação do professor de história:

> Revelando, acentuando ou, pelo contrário, escondendo as disposições inatas ou adquiridas, entrando em composição com as influências, as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores. (Remond 1987, p. 312)

Se, no caso da sociedade francesa, à qual se refere Remond, o campo de trabalho para os historiadores é o ensino, a profissão é o magistério, no Brasil não é diferente. Constata-se que, mais devagar do que o desejado, está ocorrendo uma ampliação do mercado de trabalho. Entretanto, a "demanda social" é para o magistério, sobretudo neste momento de ampliação do ensino fundamental e médio na rede pública e do ensino superior na rede privada. Vivendo, construindo, fazendo história na realidade social brasileira o indivíduo que faz opção pelo curso de história se defronta com o seguinte dilema: Ser historiador ou ser professor de história? O documento curricular prescrito diz: "ser historiador, pesquisador"; o real dirá: "ser professor". Por que não ser historiador e professor? Ou historiador-professor de história, preparado para o exercício da pesquisa e do ensino? Por que não assumimos a formação do professor-pesquisador? Como se tornar professor de história nesse contexto educacional?

Os historiadores, de uma maneira geral, zelosos defensores de uma sólida formação para a pesquisa, têm evitado reacender a polêmica em torno da dicotomia bacharelado/licenciatura. Entretanto, o documento, ao silenciar sobre o papel dos cursos superiores de história na formação do professor, define esses cursos como *locus* privilegiado da formação do bacharel. Logo, o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação mas com o ensino de história no Brasil.

Em relação a esse compromisso, transcrevo a seguir a voz do professor Eduardo Oliveira França, formado pela Faculdade de Filosofia da USP nos

anos 30, discípulo de Braudel e formador de várias gerações no curso de história dessa universidade:

> Sempre me preocupei com a formação do professor de História. Preocupação que aprendi com os professores franceses que, ao contrário do que muita gente pensa, sempre se preocuparam em formar professores de História. Eles me ensinaram a pensar no aluno, principalmente o professor Braudel. Ele não perdia oportunidade de me dar conselhos pedagógicos. Ele tinha realmente aquela preocupação de nos preparar para sermos professores de História. Absorvi esse comportamento dos professores franceses, e quando estive no lugar deles, conservei o mesmo espírito. A USP, com os professores franceses, ao contrário do que muita gente pensa, tinha uma preocupação com a formação dos professores. (Fonseca 1997, p. 100)

A preocupação compartilhada por França, seus mestres franceses e educadores é recorrente na literatura especializada e nas atuais políticas de formação de profissionais da educação. Entretanto, é uma grande "ausência" no perfil do profissional definido no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História. A ausência e a omissão tornam-se evidências, no documento, quando se refere às competências e habilidades que deverão possuir os profissionais:

> - Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
> - Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
> - Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
> - Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico;
> - Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. (MEC/Sesu s.d., p. 4)

O inventário transcrito indica a simplificação das chamadas competências profissionais a uma competência específica: o conhecimento de uma determinada disciplina. Os saberes profissionais são reduzidos aos saberes monodisciplinares da história adquiridos no âmbito do curso de graduação. Leia-se: para atuar no mercado de trabalho – magistério etc. – basta *dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa* no campo da história e da historiografia. Os riscos e os problemas decorrentes dessa concepção têm sido amplamente denunciados e debatidos, tais como, a hiperespecialização do pesquisador, do profissional, a compartimentalização do saber, do currículo e do ensino. Trata-se de uma postura intelectual e política de negação da complexidade do conhecimento historicamente produzido em diversos espaços sociais, uma postura que, no limite, diríamos de *negação da complexidade do mundo*. Nesse sentido, as diretrizes propostas para os cursos de história correm o risco de navegar na contramão da história da formação e da profissionalização docente.

O item que trata dos "conteúdos básicos e complementares da área de história" reafirma o paradigma de formação aplicacionista:

> • conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço-temporais, preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento;
> • conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nela atuam;
> • conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais de profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio. (MEC/Sesu s.d., p. 5)

É interessante observar a separação que o documento traz entre o que é básico, elementar, e o que é complemento na preparação dos profissionais de história. Os saberes pedagógicos são "complementares", sucedem os básicos. Não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos da disciplina; situam-se no campo da "instrumentação" para o mercado, da aplicação prática das teorias. Os saberes experienciais construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida sequer são mencionados. O texto,

ao reafirmar um paradigma conservador, propõe uma perspectiva inadequada ao momento histórico ao ignorar, como sustenta Morin (2000b, p. 36), que "as realidades e os problemas são cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários".

Quando trata da organização e da reestruturação dos cursos, o documento preserva o modelo "três + um", e reforça mais uma vez a necessidade de assegurar a formação do historiador. A palavra *professor* sequer é mencionada. Os estágios e atividades acadêmicas complementares, tais como "a atividades de prática de ensino, deverão ser desenvolvidos no interior dos programas de história, e sob sua responsabilidade..." (MEC/Sesu s.d., p. 6). Essa novidade é um dos dilemas políticos no interior das instituições universitárias. Quem deve assumir a prática de ensino? Qual "compartimento" ou "departamento" deve se responsabilizar por essa disciplina? Dentre a diversidade de programas existentes em faculdades isoladas e em universidades, constata-se que, em algumas instituições, a prática de ensino está sob a responsabilidade dos departamentos, institutos ou faculdades de história. Na maioria das universidades públicas, a prática de ensino e as demais disciplinas pedagógicas são desenvolvidas apenas nas faculdades ou centros de educação. Cabe questionar se essa diretriz visa romper com a desarticulação existente entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ou reforçar a hiperespecialização do historiador, o fechamento total das fronteiras do território de formação do professor de história. Manter a prática de ensino longe das "pedagogias" assegurará a construção de um novo paradigma de formação? Contribuirá para a melhoria da qualidade da formação do professor de história?

Vale lembrar aqui, como a compartimentalização do saber e a estruturação disciplinar fazem parte das lutas estratégicas de exercício de poder no interior das instituições, corporações e aparatos burocráticos. A força da lógica disciplinar na organização curricular dos cursos de história nos remete à análise foucaultiana sobre as relações saber e poder. Michel Foucault (1996), ao analisar os mecanismos de controle dos discursos, da dominação e da exclusão dos sujeitos nas instituições universitárias, afirma:

> Uma disciplina se define por um domínio de objetos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos... E uma proposição deve preencher

exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se *no verdadeiro*. (Pp. 30-34)

A estruturação disciplinar fixa os limites e as regras do "conhecer", esquadrinha os espaços de saber e poder, inclui e exclui sujeitos, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e sua aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em pólos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias; logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão "no verdadeiro", estão fora do território da disciplina, logo não são validados, valorizados e tampouco considerados no processo de formação inicial do profissional docente.

Diante desse conjunto de diretrizes e dilemas é necessário repensar as articulações entre a formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de história. Consideramos pertinente a questão de Morin (2000a, p. 79): "De que nos serviriam todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas interrogações cognitivas?". De que nos serve um currículo que separa tão rigidamente teoria e prática, que supervaloriza o conhecimento específico da disciplina em detrimento dos outros saberes no atual contexto histórico e educacional de formação do profissional docente?

A busca de respostas às nossas inquietações – aos dilemas políticos e pedagógicos – tem um alvo: a educação escolar. A escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A história e seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. Os professores de história sujeitos do processo vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático.

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.

Esse objeto e as finalidades da disciplina estão explícitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos materiais institucionais, como os programas e currículos das Secretarias de Educação, no projeto pedagógico da escola e nos materiais didáticos. Estão explícitos e/ou implícitos, também, nos discursos dos setores sociais e políticos dirigentes; nos meios de comunicação de massa; no discurso dos especialistas; na tradição educativa de cada escola; nas representações de grupos de trabalho, alunos e pais. As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao privilegiarem tão-somente a formação do pesquisador, desconsideram o objeto do ensino de história e o ensino de história como objeto de reflexão permanente do historiador/professor.

Finalizando, o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. Porém o historiador, formado de acordo com as novas diretrizes, reviverá velhos problemas. A perplexidade do recém-formado, denunciada por Fenelon no início dos anos 80, sobreviverá. Isso exigirá dos futuros docentes, das instituições e do Estado um investimento na formação continuada, com o objetivo de reconstruir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula. Será necessário romper com o paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, conforme definida por Tardif (2000), pois, assim, será possível "revelar esses saberes, compreender como são integrados

concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho" (p. 11).

Àqueles historiadores e educadores que se ocupam da elaboração de currículos e do ensino, cabe dizer que ignorar o professor, hoje, é colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação e ensino sem professor, e o professor de história é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma.

Repensando a formação continuada

> A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir novas metodologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor, lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagógicas activas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-nos sempre à conclusão de que *é preciso formar professores*! (Perrenoud 1993, p. 93)

A citação nos mostra que em vários sistemas de educação escolar, tanto as críticas ao fracasso ou insucesso, quanto a fé e as expectativas de mudanças no sistema estão concentradas, especialmente, no professor e na sua formação. No Brasil, a formação do professor aparece tanto como "bode expiatório", uma das principais causas do fracasso educacional brasileiro, quanto como "panacéia", fórmula milagrosa capaz de mudar as práticas em nossas escolas, melhorar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, poderíamos citar vários documentos que apontam a formação como causa e ao mesmo tempo como solução para os problemas do sistema escolar brasileiro. Concordando com Perrenoud (1993, p. 94), "a formação não merece nem esse excesso de honra nem essa indignidade"; ela faz parte da lógica do sistema educativo, dos limites e contradições do processo histórico. Portanto, a meu ver, ela não pode ser pensada fora do sistema e analisada como elemento ou força exterior, capaz de agir sobre as práticas, provocando mudanças e alterando fundamentalmente não só essas práticas, como seus resultados. Ao contrário, devemos sempre situá-la nos

quadros das mudanças sociais em que operam as transformações na educação e no trabalho do professor.

Nos anos 90, convivemos com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomodou diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica "perversa" do sistema, isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em história e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados.

Retomando as questões iniciais, tentaremos refletir sobre algumas intervenções concretas dos sistemas de ensino, no que diz respeito à formação contínua de professores de história. Atualmente, é preciso considerarmos que a formação e a atuação de profissionais da educação ocupam uma posição estratégica, pois os projetos de melhoria da qualidade do ensino dependem da "qualidade pedagógica" dos professores, e, nesse sentido, é necessário ampliarmos a discussão, para que possamos, de uma vez por todas, romper com as velhas idéias de "reciclagem" e requalificação. Hoje, pensar a formação docente implica pensar simultaneamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias etc.), condições de trabalho (materiais, carga horária, salário) e regulamentação da carreira.

Pretendemos neste item enfocar a questão da formação continuada, tendo como principal referência a obra do professor espanhol J.M. Esteve. Em 1987, ele usou a expressão "mal-estar docente", que, a partir daí, tem sido largamente utilizada, "para caracterizar a situação, o conjunto de reações, enfim, as condições psicológicas e sociais dos professores neste contexto de mudanças sociais" (Esteve 1991, pp. 97-98). Buscamos inspiração nos elementos apontados por ele, em nossa experiência com cursos de formação contínua em escolas, secretarias e universidades e na pesquisa que desenvolvemos com história de vida de professores de história, para pensar a seguinte questão: Os professores de história vivem uma situação que podemos caracterizar como "mal-estar"? Se vivem, como a formação contínua, organizada em projetos de ação coerentes, pode responder aos seguintes problemas:

1. O aumento considerável das exigências que se fazem ao professor não acompanhado das melhorias das condições de trabalho e de preparação (Esteve 1991, p. 100). O professor de história assume inúmeras tarefas pedagógicas, administrativas, de educação sexual e orientação psicológica dos alunos, tarefas de integração social com a comunidade e muitas outras. Os cursos de formação contínua – que são também novas exigências e obrigações que o professor deve realizar – têm alargado a formação, preparando-o para assumir essas novas tarefas? O professor está sendo motivado e remunerado para continuar se qualificando?
2. A formação da consciência histórica do aluno, como todos sabemos, não se dá apenas na escola, mas também em outros espaços, por outros agentes de socialização. Atualmente, o que se percebe é uma inibição desses agentes – a família, por exemplo, passa cada vez menos tempo com a criança (Esteve 1991, pp. 100-101). Os movimentos sociais organizados, tais como associações, sindicatos, entidades estudantis, vivem também um momento de inibição. Isso faz com que o professor de história tenha, hoje, maiores responsabilidades educativas. Como os atuais agentes e projetos de formação contínua têm enfrentado essa inibição dos agentes socializadores? O professor de história e os formadores, também professores de história, têm dimensionado esse problema?
3. Com o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massa, tornou-se imprescindível o uso de novas linguagens no processo de ensino de história, redimensionando o papel do professor, o conceito de fontes históricas e o próprio conceito de história. Como lidarmos com a história imediata e com essas novas linguagens? Os formadores têm enfrentado seriamente a dimensão técnica do ensino, ou ainda têm receio do termo "tecnicista"? Os profissionais de história aceitam romper com a idéia de que não basta saber história para efetivamente ensinar história?
4. Convivemos no sistema escolar com uma pluralidade de concepções de educação e de história. Não há mais um consenso social sobre os objetivos e os valores que a escola deva fomentar (Esteve 1991, p. 101). Do mesmo modo, vivemos numa sociedade pluralista e não há consenso em torno de uma concepção de história que deve ser ensinada. Por vezes, nem mesmo uma unidade escolar consegue elaborar uma proposta de ensino de história, dada a diversidade de concepções. As ações de formação contínua levam em conta essa diversidade de concepções? Como rompermos com o monopólio e o domínio de grupos que detêm as mesmas idéias, nos espaços formadores? Por que dirigentes educacionais insistem em negar a pluralidade de opiniões e muitas vezes continuam planejando a formação contínua sem levar em conta os interesses e necessidades dos professores?
5. O aumento de responsabilidades e pluralidade de concepções acentuou as contradições do professor no exercício da função (Esteve 1991, p. 103). Muitos professores de história não têm clareza quanto às diferentes abordagens, não conseguem assumir uma linha de atuação e justificar a própria opção de trabalho. Isso faz com que o professor de história e o ensino praticado em várias escolas sejam, hoje, alvos preferenciais de crítica. Em que medida a formação contínua pode possibilitar uma melhor compreensão das diferentes abordagens historiográficas, contribuindo para a definição de propostas por parte dos professores?
6. As mudanças nos conteúdos decorrentes das novas pesquisas historiográficas colocam situações de insegurança e receio (Esteve 1991, p. 106). Que histórias ensinar? Como abandonar determinados conteúdos para a inclusão de novos? Quais conhecimentos são mais úteis, mais atuais? Qual proposta curricular seguir? Quais livros didáticos adotar? Nesse caso, não seria mais adequado à formação contínua o "idealismo ingênuo", como conceitua Perrenoud (1993), não em função do "realismo conservador", mas de um "realismo inovador"? Ou melhor, deixar de preparar o professor para a "escola do futuro", para o ensino de história que há de vir, e preparar o professor a partir da e para a prática "no mundo real" em que está inserido? Não seria conveniente iniciarmos essa discussão pelo "currículo real", construído pelos professores no cotidiano, considerando seriamente seu poder de criação e interpretação? (Perrenoud 1993, pp. 196-197).
7. As proposições metodológicas chocam-se com a escassez generalizada de material em nossas escolas, fontes para o processo de ensino (Esteve 1991, p. 106). A adoção de novas metodologias

depende do voluntarismo do professor que individualmente procura, paga e confecciona o material utilizado. Como pressionar o Estado, grande financiador do sistema de ensino, e as instituições privadas, para que os projetos de formação contínua tenham como um de seus pilares a produção e a aquisição de materiais, sobretudo livros e periódicos? Há consciência, por parte também do professor, dessa real necessidade?

8. São visíveis as mudanças nas relações professor-aluno, o clima de indisciplina e muitas vezes de permissividade e impunidade reinante em muitas escolas (Esteve 1991, p. 107). Essas mudanças afetam particularmente o trabalho de professores da área de humanas, como história e geografia. Como os projetos de formação contínua podem contribuir com o fortalecimento psicológico e afetivo do professor para enfrentar o relacionamento conflituoso e por vezes violento em nossas escolas?
9. Há uma insegurança generalizada entre os professores de história quanto às formas de avaliação. Muitos instrumentos são utilizados em total contradição com o ensino praticado em sala de aula. Alguns professores preferem não avaliar objetivamente, em nome do respeito às opiniões e à "democracia". Como avaliar o desempenho dos alunos em história? Como incentivar e aumentar as pesquisas na área de avaliação no ensino de história? Não seria o caso de investir em práticas de formação – investigação-ação – que pudessem produzir novos conhecimentos sobre avaliação em história?
10. Como mudar a prática nociva que confunde cópia de livros com "pesquisa", no cotidiano da sala de aula? Ensinar história numa perspectiva de produção de conhecimentos implica desenvolver o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade. Considerando que a maioria dos cursos de licenciatura não prepara o professor para o exercício da produção de conhecimento, não seria o caso de a formação contínua investir, efetivamente, na formação do professor-pesquisador, ou seja, aquele professor que, como defende Fenelon (1983, p. 29), "tenha a pesquisa, a descoberta como base de seu ensino"?

Entendemos que os projetos de formação continuada de professores de história devem considerar o historiador-educador ou o professor de história como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar. A idéia de que para ser professor de história, ou melhor, um "bom professor de história" é necessário apenas saber história já foi ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício.

Concluindo, é preciso, sim, formar permanentemente os professores, mas lutando para que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor signifique também mudanças concretas no sistema educacional brasileiro. Hoje, o historiador que faz opção pelo ensino, para desenvolver seu ofício em sala de aula, deve ter consciência da ambigüidade da profissão: ocupa uma posição estratégica e, ao mesmo tempo, aparentemente desprovida de saberes; vive cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização (Tardif *et al.* 1991). O historiador que faz opção por formar professores de história deve ter consciência de tudo isso, e partir sempre do que é mais óbvio: o outro é ele mesmo!

Tornar-se professor(a) de história: Histórias de vida e construção de identidades

Como alguém se torna professor(a) de história? Como me tornei professora de história? Como nos tornamos professores? Existe um momento na carreira do professor em que é legítimo falar disso como o processo finalizado, um ponto ultrapassado? Por que a opção pela história e pelo ensino? Como é ser professor de história no Brasil? Como compreender a experiência pessoal e profissional dos sujeitos que têm como ofício o ensino de história? Quando tratamos da formação e da profissionalização, tratamos, fundamentalmente, da construção identitária do professor.

Por meio da história oral, tenho registrado narrativas de professores que, como eu, dedicam ou dedicaram grande parte de suas vidas à sala de aula, às escolas, às faculdades, ensinando história para outras gerações, enfrentando dificuldades para obter uma sobrevivência digna numa realidade social e escolar múltipla e injusta. Minha opção, desde o início da pesquisa – que culminou na tese de doutorado, publicada pela Papirus Editora, *Ser professor no Brasil: História oral de vida* (Fonseca 1997) –, foi ouvir e registrar trajetórias de professores com experiências pessoais e profissionais diferentes. No prosseguimento da pesquisa, ampliei o universo, privilegiando também a heterogeneidade dos sujeitos. São homens e mulheres que moram em diferentes lugares do Brasil e trabalham nos diversos sistemas de ensino. Alguns professores são conhecidos do grande público escolar e universitário e muitos são conhecidos apenas no seu espaço de atuação. Possuem idades diferentes, concepções políticas e religiosas diversificadas. Entretanto, todos eles têm em comum o ofício: lecionaram ou lecionam história no ensino fundamental ou médio.

Responder à questão sobre como alguém se torna professor – ou, mais especificamente, sobre como me tornei professora de história – parece algo simples e corriqueiro para aqueles que têm como ofício a busca incessante de explicações históricas. Entretanto, estudos revelam que professores de história e historiadores, em geral, encontram dificuldades para falar de si e, sobretudo, para reconstruir suas próprias histórias. Isso porque foram educados no exercício da crítica, aprenderam a refrear a subjetividade e a detectar as armadilhas da memória. Vários professores, ao serem convidados a relatar suas memórias, questionaram sobre o interesse, o significado e a importância do registro de suas trajetórias individuais e de suas experiências para a história. Na verdade, a busca da universalidade e da objetividade no ato de ensinar e produzir história gerou temores e resistências ao narrar e registrar memórias individuais. Nesse sentido, procurei, ao registrar experiências singulares, circunscrevê-las numa diversidade plural, expressão de um tempo histórico, de um espaço sociocultural em movimento.

Segundo Goodson (1992, p. 72), os ambientes socioculturais nos quais somos criados "são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. E de acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, concebemos a nossa prática". A origem sociocultural e a classe

social são apenas aspectos, como o são o sexo e a etnia, enquanto o ambiente e as experiências de vida são únicos e fundamentais na dinâmica da prática educacional.

Os contextos históricos vividos pelos professores, em diferentes épocas, revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e dos embates políticos cotidianos, por vezes ignorados pela historiografia. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências históricas são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos. Aqui, é possível, segundo Goodson (*idem*, p. 75), ver o indivíduo/professor "em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, as contingências e opções que se deparam ao indivíduo".

Segundo Esteve (1991), a pressão das mudanças sociais sobre a função docente são de duas ordens.

> Chamam-se factores de primeira ordem os que incidem diretamente sobre a acção do professor em sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente. Os factores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que exerce a docência. Este segundo grupo de factores tem uma acção indireta, afectando a motivação e a implicação do professor. (P. 99)

Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças ocorridas a partir de 1964 incidem de forma diferenciada, tanto diretamente na ação dos professores, como também de forma indireta. Pelas experiências pessoais, percebe-se como as carreiras, o modo de viver e as próprias percepções de alguns professores foram fortemente afetados. Outros que não mencionaram diretamente a conjuntura política apontam outras mudanças que influíram em seus desempenhos como professores. Na verdade, essas mudanças são também decorrentes do projeto político e educacional implantado pelo governo militar, como, por exemplo, a massificação do ensino.

As reformas do ensino afetaram diretamente a prática de ensino da história e as condições em que o trabalho se processava. Isso influiu fortemente na vida dos professores de história, na motivação e no desenvolvimento das carreiras, provocando tensões, resistências e lutas organizadas contra as

medidas decretadas pelo governo. Os professores que trabalharam nos anos 60 e 70 mencionaram a criação dos cursos de licenciatura curta de estudos sociais, a introdução de EMC, OSPB e EPB, a reforma universitária e a reforma do ensino conhecida pela lei federal 5.692/71.

Essas medidas provocaram reações dos professores de história e geografia por meio das mais variadas formas de resistência e de adaptação às mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiro. Além das resistências "intramuros" das escolas, a implantação dos estudos sociais suscitou o envolvimento e o redimensionamento das associações científicas e sindicais.

Além de todas as dificuldades de sobrevivência e liberdade para o exercício digno da profissão, houve uma mudança de expectativa em relação ao sistema educacional brasileiro. A história demonstra que esse processo foi acompanhado de uma crescente desvalorização social do profissional da educação e da escola pública, o que por sua vez provocou a desmotivação dos professores.

Os professores que começaram a lecionar nos anos posteriores apontam um processo crescente de agravamento das condições de vida, a necessidade de ter vários empregos para manter suas famílias, a sobrecarga de trabalho e o dia-a-dia agitado e cansativo. Em geral, todos têm uma postura de crítica diante dos sistemas de ensino, especialmente em relação às práticas implementadas nos últimos 30 anos. A massificação acelerada, a diminuição dos recursos, os baixos salários e as mudanças no processo de formação são considerados por eles como fatores de deterioração do sistema educacional de modo geral e da situação do professor. Entretanto, os baixos salários e a posição de descaso do poder público para com a educação são apontados como os principais fatores da desvalorização e do desprestígio da profissão de professor.

Assim, os professores de história, ao fazerem um balanço de suas experiências, não se limitam às profundezas de seus passados singulares, mas articulam suas trajetórias ao contexto de resistências e lutas, motivando o conjunto dos professores à tomada de consciência e à ação histórica.

Os relatos dos professores demonstram que os processos de formação não se constroem apenas nos cursos freqüentados em escolas e universidades, durante determinados períodos da vida. Concordando com Nóvoa (1991a), percebe-se que "estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional". Ou seja, "a formação se constrói através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal" (p. 70).

O autor considera fundamentais, na análise da formação, a pessoa e a experiência. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo, segundo ele, depende e alimenta-se de modelos educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Nesse sentido, Dominicé afirma: "A vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação... Por isso, a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo" (*apud* Nóvoa 1992, p. 24).

E, concretamente, os professores demonstram que o gosto e o interesse pela história têm motivações muito diferentes. Alguns localizam a origem do gosto pela história nas experiências de criança. Outros despertaram para a história por influência de professores que marcaram significativamente suas vidas quando eram jovens escolares. Muitos deles atribuem o gosto e a opção profissional pela história, já na fase adulta, às circunstâncias próprias da vida e também ao interesse pelas questões sociais e políticas. Para alguns, a formação em história ocorreu porque não havia outras opções nas suas cidades ou nas regiões mais próximas. Portanto, na definição por história cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que foram tecendo e construindo a trama que envolve o tornar-se professor de história.

Nas narrativas, há diferentes avaliações de como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas escolares. Com os olhos no presente, voltam-se para o passado, revelando características dos cursos, das escolas, dos professores, das principais leituras e influências, do cotidiano escolar, detalhes que, muitas vezes, escapam dos historiadores da educação. Em vários discursos, eles dizem: "Hoje, eu tenho consciência disso; hoje, eu vejo por que isso aconteceu". Como profissionais experientes, têm uma visão ampla do vivido, atribuindo-lhe sentido e significado. Isso fica evidente na preocupação demonstrada com a formação, com o futuro dos professores e da educação.

A continuidade da formação aparece como um desafio dos professores durante seus percursos profissionais. O término dos cursos superiores e os projetos de continuidade, em geral, coincidem com um período de instabilidade e insegurança na carreira, com a construção de uniões familiares, ou redefinições de relações, e muitas vezes há um choque entre as expectativas profissionais e familiares. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional e a formação foram, em alguns casos, reordenados ou ajustados às possibilidades concretas de vivência.

De uma maneira geral, há uma ênfase especial à importância do processo de formação dos professores. Nesse sentido, direta ou indiretamente, reclamam do papel da escola, do poder público e, especialmente, das universidades na melhoria da qualidade da formação. Isso aparece associado à urgente necessidade de aumento dos níveis salariais, o que é considerado fundamental para reverter o quadro de desvalorização social da categoria.

Com relação ao desenvolvimento profissional, percebe-se que nem todos os professores cursaram história visando ao ingresso no magistério. A escolha da profissão de professor está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular. A maioria deles ingressa na carreira por gosto, opção ou, como alguns dizem, por "vocação" e para suprir as necessidades financeiras pessoais e familiares. Os homens, ou ingressaram muito cedo, para "ganhar a vida", constituir e sustentar suas famílias, ou mais tarde, para complementar a renda familiar, como segundo emprego. As mulheres, de uma maneira geral, ingressaram cedo na carreira, e a maioria delas menciona a necessidade de ajudar seus pais e posteriormente os esposos no sustento de suas famílias.

Se a opção inicial não era o ensino, todos se tornaram professores. Percebe-se que o início ou entrada na carreira deu-se, para alguns, por meio de aulas particulares. Alguns aspectos devem ser ressaltados sobre essa fase. Os professores que entraram direto na escola pública apontam as dificuldades de deslocamento, pois, em geral, iniciavam-se em escolas localizadas no interior, em outras cidades, ou bairros distantes, na periferia. Os professores que ingressaram em escolas privadas apontam a insegurança, a instabilidade, a sobrecarga de aulas em escolas diferentes, e o trabalho realizado nos três períodos, o que tornava o cotidiano corrido e estafante.

A fase da estabilização na profissão corresponde, para alguns, ao período da aprovação em concursos públicos para a rede oficial de ensino, ou a efetivação por tempo de serviço. Isso representava e representa a

possibilidade de fixação em escolas mais próximas, o fim da angústia nos finais de ano e uma relativa melhora das condições de trabalho.

Os professores que fizeram carreira universitária conciliaram vários empregos até conseguir dedicação em tempo integral nas universidades. Alguns continuaram conciliando mais de um emprego até o final da carreira. Com a estabilização, percebe-se que os professores se lançam numa série de experiências profissionais, dinamizando suas práticas na escola e na sala de aula, participando de trabalhos institucionais, comissões, cursos, movimentos sindicais e acadêmicos. São os momentos, como alguns autores denominam, de busca de novos desafios, compromissos, prestígio e autoridade.

Algumas professoras contam que abandonaram a carreira docente por causa dos casamentos e dos filhos.

Os melhores momentos da carreira aparecem, para a maioria, quando a estabilização é alcançada, os projetos são reconhecidos e os resultados do trabalho são valorizados. O sucesso dos ex-alunos, o carinho deles expresso nos reencontros, o reconhecimento deles pelo trabalho, as atitudes positivas, o "bom encaminhamento futuro" são, para muitos, um verdadeiro troféu, uma satisfação, uma sensação de ter cumprido bem o papel de professor.

Os piores momentos são decorrentes de problemas próprios da profissão, das condições de trabalho, do contexto social, ou de problemas pessoais. Aparecem tanto no início, como nos momentos de crise, ou no final da carreira. Portanto, momentos que atravessam todo o tempo de vida do professor.

Isso nos faz pensar que

> (...) ensinar não é uma profissão que se exerça algumas horas por semana: é uma forma de partilhar o saber, um modo de relação com os outros. Quanto à história, é um certo olhar sobre um mundo e um método de conhecimento. A prática do ensino da história não se isola. Há para um professor mil outras maneiras de aprender e de alargar a sua formação. (Chaunu *et al.* 1987, p. 319)

Diante de tal provocação, questiono: como os professores tornam-se professores de história? Aprendendo e ensinando. A formação e a prática não são atividades distintas para a maioria dos professores.

Se ensinar é confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade e partilhar saberes, podemos concluir que a concepção básica de prática

pedagógica dos professores é "pensar no aluno". Todos, por caminhos distintos, movidos por visões teóricas, políticas e religiosas antagônicas, demonstram uma profunda preocupação com a formação e o desenvolvimento do educando, com a preparação do homem para a vida, em toda a sua plenitude. Todos se preocupam, fundamentalmente, com o caráter formativo do ensino de história. A responsabilidade – a tarefa – do professor de história é formar o cidadão. O professor é formador de consciências. Portanto, ensinar história é partilhar saberes, contribuindo para a formação de uma determinada maneira de ver e compreender o mundo.

Volto às questões iniciais: como é que alguém se torna professor de história? Creio que os professores mostraram diversas dimensões do processo de construção das suas identidades pessoais e profissionais. Mas existirá um momento na carreira do professor em que seja legítimo falar disso como um processo finalizado, um ponto ultrapassado? Segundo Nóvoa (1992, p. 14),

> (...) mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor. [Nesse sentido] A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

No caso específico do professor de história, a ambigüidade da questão se faz mais evidente, pois, conforme Remond (1987),

> (...) se considerarmos que a "inteligência histórica" se define mais por uma atitude de questionamento do que pela posse de uma soma de conhecimento, não acabamos nunca de nos tornarmos professores de História? Não é um estado acabado, como o "de engenheiro ou prefeito"? (Pp. 289-290)

Mas por que cada um dos professores ensinou ou ensina história daquele modo? Porque uma "mescla dinâmica" de gostos, experiências e acasos consolidou, no decorrer do tempo, concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar de cada um dos professores. Isto é, o modo como cada um ensina liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de tornar-se o que é.

Na construção desse processo identitário, como cada um se sente? Como cada um se vê como professor de história? Qual a reflexão que faz sobre sua própria prática? Isso significa pensar o sentido que cada um atribui à sua história de vida pessoal e profissional. Ao fazerem isso, constata-se que eles revivem suas carreiras, transmitindo suas experiências, direta ou indiretamente, em forma de conselhos, opiniões, conclusões a respeito de vários aspectos da educação escolar brasileira. Para Benjamin (1985, p. 20), "aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada... O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria".

As narrativas revelam que a vida profissional justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiências e dados sobre os trabalhos realizados é relevante para todos eles. Percebe-se que cada um prefere frisar aspectos muito próprios de sua experiência: aqueles que, talvez, sejam considerados mais significativos na construção da sua maneira de ser professor, e, certamente, aqueles que consideram mais úteis para as outras pessoas. A motivação para o trabalho de rememorar implica reconhecer uma dimensão utilitária do narrado. Daí o fato de que várias narrativas estão permeadas de críticas aos governos, denúncias e proposições em relação ao atual estado da situação do professor e da educação no Brasil.

Ser professor de história é ser um educador. Isso está implícito e explícito nas narrativas. Em sua maioria, os professores se vêem e se sentem educadores. Mas qual o sentido de ser educador? Por conceberem a história e seu ensino de forma distinta, cada um ressalta uma dimensão do processo educativo e do papel da história na formação do homem. Da mesma forma, das dificuldades encontradas em suas vidas, retiram conselhos, incentivos e lições para os professores que estão no início da carreira.

Desse modo, mais que respostas encontramos tramas tecidas com inúmeros fios, mensagens, ensinamentos não apenas aos professores de história, mas a todos que a essas tramas recorrerem. Para Benjamin (1985), o narrador dispõe do acervo de toda uma vida, que "não inclui apenas a própria experiência, mas, em grande parte, a experiência alheia" (p. 221).

No diálogo presente/passado, ao compartilhar saberes na observação e na reflexão permanentes sobre o funcionamento das sociedades, no encanto, na decepção, nas resistências, no radicalismo, nas utopias e também no ceticismo, nas lutas por um mundo melhor, a história ensinou-me a ver de forma crítica uma infinita diversidade e complexidade de coisas, seres

humanos e ações; ensinou-me a buscar compreender a vida dos homens em sociedade. Assim, tornar-se professor(a) de história é aprender a cada momento e em todos os lugares o que nos ensina a "fornecedora de sensatez", a "professora da verdade" e a "mestra da vida": a história.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense.

CERTEAU, M. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.

CHAUNU, Pierre *et al.* (1987). *Ensaios de ego-história*. Lisboa: Edições 70.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (1999). *Cadernos Cedes*, nº 69. Campinas: Unicamp/CNPq.

ENGUITA, Mariano F. (1991). "A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria & Educação*, nº 4, pp. 41-62.

ESTEVE, J.M. (1991). "Mudanças sociais e função docente". *In*: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.

________ (1999). *O mal-estar docente*. Bauru: Edusc.

FELGUEIRAS, Margarina M.L. (1994). "O ensino da história em Portugal durante a ditadura: Determinantes epistemológicas e condicionamento político no trabalho docente". Porto: Universidade do Porto. (Mimeo.)

FENELON, D.R. (1983). "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, pp. 24-31.

________ (1984). "A questão dos estudos sociais". *Cadernos Cedes*, nº 10. São Paulo, pp. 11-23.

FONSECA, Selva G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

________ (1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.

FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

GOODSON, I. (1992). "Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". *In*: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 51-77.

LARROSA, Jorge *et al.* (1996). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

LE PELLEC, J. e ALVAREZ-MARCOS, V. (1991). *Enseigner l'histoire: Un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette.

MEC/SESU (s.d.). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de história*. Brasília [www.mec.gov.br].

MORIN, E. (2000a). "Articular os saberes". *In*: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A.

_______ (2000b). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/ Unesco.

NIETZSCHE, F. (1995). *Ecce homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Cia. das Letras.

NÓVOA, A. (1991). "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola". *Inovação*, 4(1). Lisboa.

NÓVOA, A. (org.) (1991a). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

______ (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Porto: Porto Editora.

______ (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

REMOND, R. (1987). "O contemporâneo do contemporâneo". *In*: CHAUNU, P. *et al. Ensaios de ego-história*. Lisboa: Edições 70, pp. 287-342.

SCHÖN, D. (1995). "Formar professores como profissionais reflexivos". *In*: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-92.

SILVA, Marcos (1995). *A história. O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense.

TARDIF, M. (2000). "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério". *Revista Brasileira de Educação*, nº 13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr., pp. 5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. (1991). "Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente". *Teoria da Educação*, nº 4. Porto Alegre, pp. 215-233.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) (1991). *Técnicas de ensino: Por que não?*. Campinas: Papirus.

6
O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA[1]

Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual(is) história(s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de história, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas.

Proponho esta reflexão, partindo de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, discutindo, procuramos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas.

1 Este texto foi apresentado em 1997 na III Jornada de Ensino de História promovida pela Anpuh (RS), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo (RS), e originalmente publicado nos *Anais* do evento.

Voltando ao passado recente da história da educação brasileira, podemos perceber como essa relação entre o ensino de história e a construção da cidadania assume diferentes configurações nos diversos contextos políticos. No projeto educacional implementado nos anos 60 e 70, durante a ditadura militar, a história ensinada na escola fundamental e média foi estrategicamente atingida de diversas formas. Por meio dos estudos sociais foi imposta uma diluição do objeto de estudo da história e também da geografia, privilegiando um conteúdo voltado para a formação cívica e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos e interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa seqüência cronológica causal. A história geral seguia o chamado "quadripartite francês" – Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea – tão criticado por Jean Chesneaux (1995). Essa organização curricular enfatizava a evolução das sociedades agrárias rumo ao mundo industrial e tecnológico, sinônimo de paz e equilíbrio mundial. As noções de história do Brasil, nesse conjunto, privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a idéia de progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para as contingências e descontinuidades.

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte idéia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos.

A principal conseqüência desse ensino é formar, nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção auto-excludente da história. Conforme relatado em outro trabalho (Fonseca 1993), vivi a experiência de, ao afirmar em sala de aula, que todos fazem história, ouvir de meus alunos uma resposta contrária: "Não, professora, nós não fazemos história; quem fez foi D. Pedro, Tiradentes, Princesa Isabel etc.".

Questiono: como se sentir cidadão e lutar pelos direitos sociais e políticos se vivenciamos a exclusão no cotidiano, e, na sala de aula, apresentamos a legitimação e a justificação dessa história real vivida? Essa história ensinada legitima a concepção liberal de cidadania abstrata dominante na elite brasileira.

Segundo Canivez (1991, pp. 16-17), os ideais liberais, ancorados no princípio da concorrência, na liberdade total de atividades e trocas, reservam como valores centrais que caracterizam a sociedade moderna, o trabalho e a eficácia, o progresso das técnicas e das ciências. Assim, "o *status* fundamental atribuído ao indivíduo não é o de cidadão, mas sim o de trabalhador, produtor, consumidor". "O Estado é um mal necessário e a cidadania é uma noção marginal para não dizer caduca". Ela não confere valor ou dignidade suplementar ao indivíduo, apenas sanciona uma situação de fato: a de que todos os cidadãos herdam uma nacionalidade ao nascer. E essa nacionalidade confere direitos e deveres específicos, consideráveis, tais como o direito de voto e o de defesa nacional. Mas esses direitos e deveres "herdados" não constituem o principal da vida cotidiana, que é a vida do trabalho (Canivez 1991, p. 18).

Podemos afirmar que a história ensinada nas escolas brasileiras, predominantemente, desde o século passado, e sobretudo durante o regime militar, complementada por EMC, OSPB e EPB, contribuiu de forma significativa com o desenvolvimento desses valores. Hoje, no início do século XXI, apesar das mudanças, das conquistas de direitos, algumas escolas e alguns professores ainda trabalham essas concepções de história e de cidadania, revelando atitudes inconscientes ou deliberadamente ocultas, por meio da reprodução acrítica de materiais curriculares e didáticos e, ainda, por sucumbir a elementos conjunturais, tais como condições de trabalho, tempo, hábitos da instituição, normas etc. (Felgueiras 1994).

As lutas sociais e políticas a partir dos anos 70, e o processo de redemocratização e de reorganização da sociedade brasileira trazem no conjunto das mudanças anunciadas outros horizontes de conhecimento histórico e de cidadania. A partir de 1982, com as eleições diretas para os governos dos estados e a vitória da oposição ao regime militar em importantes estados da Federação, iniciam-se, de norte a sul do Brasil, discussões visando às reformulações curriculares. Esse debate ocorreu articulado ao movimento de revisão e ampliação da produção historiográfica no âmbito das universidades e também à modernização da indústria editorial brasileira.

Podemos caracterizar os anos 80 como tempos do "repensar". Exemplo disso, os títulos das várias obras publicadas no período. Se hoje, no início do século, as publicações estão decretando o "fim" de tudo, nos anos 80 decretaram o "repensar" de tudo (*Folha de S. Paulo* 11/5/97, pp. 5-10). Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história e seu ensino: desde a política educacional, a escola, os professores, os alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Desse movimento emergiram outras proposições de ensino em contraposição à chamada história "oficial" dominante em nossas escolas.

A característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos "Parâmetros Curriculares Nacionais" é a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente "a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática". Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. O "novo" ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o "novo" cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria "novo" indica a necessidade de superação do "velho", identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos.

Assim, duas outras proposições teórico-metodológicas afirmam-se no decorrer dos anos 80 e passam a coexistir com a chamada história tradicional. Uma das formas de organização curricular bastante difundidas nos anos 80 era a ordenação da história de acordo com a "evolução" dos modos de produção. O aluno parte do estudo das comunidades primitivas e chega ao final do curso, na 8ª série, analisando as crises do modo de produção capitalista, as vias de superação e o modo de produção socialista. Nesse esquema, histórias do Brasil e da América aparecem como exemplos, ou estudos de caso que confirmam o modelo explicativo da história das sociedades. Essa forma de sistematização da história fundamenta-se no marxismo ortodoxo, enfatizando o determinismo econômico e a ordenação de conceitos e categorias que explicam o desenvolvimento das forças produtivas de forma linear. A lógica do progresso prevalece. É também uma história reconhecidamente europocêntrica. Mas, então, onde reside o novo? Como formar o cidadão a partir desse outro modelo que privilegia o esquema explicativo que, muitas vezes, aprisiona as explicações do real, excluindo sujeitos e ações históricas?

Segundo Canivez (1991, p. 17), "a concepção de cidadania que se inspira nos trabalhos de Marx tem inúmeros pontos em comum com a concepção liberal, ainda que defendendo projetos radicalmente opostos". E o comum está na relação com o Estado e no *status* fundamental atribuído ao indivíduo, que é o *status* de trabalhador e consumidor. Nos dois casos o "Estado é uma máquina, aparelho, instrumento que, de fora, intervém no jogo das relações sociais" (*idem, ibidem*). Para os liberais, o Estado é um instrumento de regulação social e para os marxistas o Estado é suspeito de servir à exploração de uns pelos outros, ou de criar obstáculos à produtividade e à inventividade dos indivíduos. O Estado é um mal, provisório ou necessário, mas sempre um mal. O diferencial entre as duas concepções é o projeto político. O *status* fundamental do indivíduo é o de trabalhador, produtor, e é exatamente ele (trabalhador) que tem a tarefa de realizar as transformações sociais e políticas na sociedade capitalista, inclusive destruindo o Estado.

A apropriação e a incorporação desses conceitos nos currículos de história, no final do século XX, no Brasil, demonstram a idéia, compartilhada por muitos professores, de que é necessário apontar aos alunos caminhos que conduzam à transformação da sociedade brasileira. Por meio do esquema marxista, construído para analisar a história da Europa no século passado, deseja-se formar politicamente o jovem, conscientizando-o, dando condições a ele, trabalhador ou futuro trabalhador, de exercer a cidadania vista de forma global. Isso, de acordo com essa lógica, processa-se pela organização política com o objetivo de pôr fim à exploração do trabalho, via revolução socialista.

A outra proposição que emerge nos anos 80 é a organização do ensino de história por temas e problemas. Inspirada no movimento historiográfico contemporâneo, especialmente na historiografia social inglesa e na nova história francesa, essa proposta defende uma história capaz de "resgatar" (palavra bastante utilizada nos anos 80) as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Busca-se romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas. A história não tem um início, um meio e um fim determinados, mas se apresenta como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. O diálogo com essas duas correntes historiográficas apresenta, aos professores, a possibilidade de alargamento do campo da história, incorporando temas, ações e sujeitos até então

marginais ao ensino. Aqui o critério para definir o novo é o da ampliação dos temas e das fontes.

Qual a relação dessa concepção de ensino de história com a construção da cidadania? É possível formar o cidadão rompendo ou criticando os dois modelos teóricos e políticos que sedimentaram nossa formação – o liberal e o marxista ortodoxo? A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Essa perspectiva exige de nós, professores de história, outras posturas em relação às temporalidades históricas, à cidadania e ao ideal de progresso. Segundo Debray (1994, pp. 5-8), hoje a idéia de progresso como algo globalmente positivo é um mito, uma ilusão "decorrente da confusão entre dois tipos de temporalidade: o tempo acumulativo do desenvolvimento científico e técnico, marcado por uma evolução linear em que a inovação é permanente, e o tempo repetitivo do universo simbólico e político". O mito do progresso que alimenta as duas concepções de história gestadas no século XIX opera hoje de forma distinta nos países ricos do Norte e nos países pobres do Sul. "Como órfãos do presente, nós do Sul não podemos refugiar-nos no passado, sinônimo do pior; fixamos nosso olhar no porvir, no futuro, sinônimo do melhor" (*idem*, *ibidem*). Nos países do Norte, ao contrário, "como órfãos do futuro, concentram-se em seu presente, que já não pode iluminar com a luz da utopia, mas com a do passado, exaltando especialmente a memória" (*idem*, *ibidem*). Finaliza o autor: "A redenção política como resultado do progresso técnico é uma idéia falsa da qual necessitam, realmente, os pobres e os oprimidos para enfrentarem a modernidade, com seu terrível espetáculo de injustiças, sem cair no desespero ou na delinqüência" (*idem*, p. 8).

Utilizo as palavras do autor para, mais uma vez, justificar a necessidade de rompimento com essa ilusão, esse mito, destino inexorável de tudo e todos.

Ora, sabemos bem, como diz o poeta Caetano Veloso: "a vida é real e de viés". Logo, o real, objeto da história, é pura contradição, não é justa adequação. Não é mais possível alimentarmos, em nossos alunos, a crença nesse mito. Se o progresso é contínuo e linear no campo técnico, no campo simbólico e político é descontínuo, fragmentado, cheio de idas e vindas, avanços e retrocessos. Sendo assim, não é mais possível "colar" – justapor – diferentes dimensões da experiência humana num único movimento. O ensino de história por meio de temas e problemas possibilita o rompimento com essa fusão de temporalidades, redimensionando as relações passado/presente/futuro.

Educar o jovem, hoje, no Brasil, ancorado na idéia de progresso, como forma de redenção política, de conquista de direitos e de cidadania, significa, a meu ver, contribuir, inconsciente ou deliberadamente, para a manutenção da exclusão. Há, no início deste século, uma disputa, uma desigualdade no interior das lutas e dos próprios direitos civis, sociais e políticos. Segundo Bobbio (1997), a disputa encarniçada entre direitos, neste início do século XXI, está mostrando o poder e as forças das dimensões econômicas do individualismo em prejuízo da igualdade.

Ao realizar um balanço de sua obra, Bobbio retoma sua preocupação com os direitos do cidadão e afirma:

> Direitos do Homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo processo histórico: sem direitos do homem reconhecidos e garantidos não há democracia; sem democracia não há condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos sociais. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos. Os súditos passam a ser cidadãos quando seus direitos fundamentais são reconhecidos. (1997, p. 164)

Portanto, a luta pela construção da democracia no Brasil exige de nós a busca cotidiana de respostas às questões, temas da jornada: Quais histórias? Quais cidadanias? Porém, colocadas na forma plural, essas questões não nos jogariam no relativismo, na perda de referências, contribuindo para o individualismo, o ceticismo e o niilismo? Depende do compromisso político de quem faz opção pelo ensino de história. A atual produção historiográfica nacional e internacional, inspiradora das novas propostas de ensino de história, ao dar voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que levam ao obscurantismo e à auto-exclusão.

Finalizando, podemos afirmar que, apesar do peso e da força dos modelos tradicionais de educação, a principal característica do ensino de história no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais. Assim, a escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz.

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto (1997). *O tempo da memória*. Rio de Janeiro: Campus.

CANIVEZ, Patrice (1991). *Educar o cidadão?*. Campinas: Papirus.

CHESNEAUX, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado?*. São Paulo: Ática.

DEBRAY, Régis (1994). "Progresso para onde? Um mito ocidental?". *O Correio da Unesco*, ano 22, nº 2. Rio de Janeiro: FGV, fev., pp. 5-8.

FELGUEIRAS, M.L. (1994). *Pensar a história, repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.

FOLHA DE S. PAULO (1997). 11 de maio, pp. 5-10.

FONSECA, Selva G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

________ (1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.

LE GOFF, J. e RUGIU, A.S. (1997). *Investigación y enseñanza de la história*. Morelia: Imced.

Parte II
EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA

1
INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSVERSALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA

O tema é instigante por diversas razões, mas fundamentalmente porque nos faz pensar na construção de propostas pedagógicas capazes de garantir o princípio que funda e justifica a educação escolar: o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas.

Todos nós sabemos que a formação do ser humano não é tarefa exclusiva da escola, nem do processo de ensino. Entretanto, as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas ao longo do século XX passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações. As mudanças no mundo do trabalho acabaram redimensionando – ora limitando, ora dificultando – o papel da família na educação de seus filhos, ocorrendo uma transferência dessa responsabilidade para as escolas e seus professores. Ao mesmo tempo, ocorre uma inibição educativa de outros agentes de formação, tais como a Igreja e os movimentos sociais e culturais. Tudo isso aumentou, enormemente, a responsabilidade da escola e de seus professores como espaço e sujeitos de socialização e formação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Nesse contexto social de mudanças cada vez mais rápidas, outros fatores devem ser considerados na construção de projetos educativo-pedagógicos. Atualmente, o desenvolvimento dos meios de comunicação requer do professor, cotidianamente, novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão e recepção. O professor vive uma posição estratégica e ambígua na sociedade. Suas funções tornaram-se cada vez mais complexas. Vive e exercita, ao mesmo tempo, a luta pela profissionalização e a permanente ameaça de proletarização e desvalorização social. Além disso, a passagem de um sistema de educação de elite, baseado na seleção, na competência e na exclusão, para um sistema flexível e integrador, que busca a eqüidade e a inclusão, trouxe enormes desafios para todos nós, responsáveis pela educação.

No Brasil, a passagem de um ensino de elite para um sistema de massas revelou a incapacidade de os sistemas educacionais assegurarem o acesso, a qualidade e a permanência do aluno na escola. O resultado, todos nós conhecemos: evasão, repetência e o baixo padrão qualitativo nos vários níveis de ensino.

Nesse quadro geral de transformações, novos problemas desafiam o processo educacional, exigindo que a escola redimensione suas funções e assuma o compromisso com o seu tempo, como agente de formação de cidadãos. Isso requer de nós um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão e não de exclusão social e cultural.

Hoje, é consenso entre nós a concepção de que a escola é uma instituição social, espaço de formação das novas gerações, mas não exclusivo. Entretanto, seu lugar e o papel desempenhado na sociedade têm-se transformado rapidamente. Em diferentes realidades, o Estado e a sociedade organizam e sustentam escolas, de acordo com determinadas visões de mundo, de educação e ensino e de cidadania.

No Brasil, a escola básica, durante muito tempo, foi concebida como aparelho do Estado, idéia inspirada em Althusser, mero reflexo do funcionamento da economia e da política. O papel da escola consistia em reproduzir conhecimentos e valores morais e cívicos às novas gerações, de acordo com os interesses e a ideologia das classes dominantes.

As mudanças sociais, políticas e econômicas no final século XX e as pesquisas acadêmicas redimensionaram as leituras e as concepções sobre o papel da instituição escolar. Como lugar social – como parte da sociedade –, ela passa a ser analisada de várias formas. Muitos autores têm demonstrado que o poder criativo da escola não era suficientemente valorizado porque não se percebia que ela desempenha um duplo papel na sociedade. Por que duplo? Ou múltiplo? Porque, de fato, a escola não só forma os indivíduos, mas produz saberes, produz uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade. Ou seja, ela reproduz mas também produz conhecimentos e valores.

Como instituição social, a escola interage com diferentes grupos, sujeitos e instituições. Transforma-se junto com a sociedade, mas também contribui para essa transformação. Assim, ocupa um lugar estratégico, porque faz a mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. Ainda que tenha uma autonomia relativa, a escola articula as necessidades individuais às demandas da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que fornece escolaridade, prepara para o trabalho produtivo e a vida social e política, transmitindo, preservando e recriando a cultura.

A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve, a nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes.

Nesse contexto sociocultural e educacional processa-se de forma intensa o debate acerca dos paradigmas, das relações entre os padrões e níveis de conhecimento, das concepções de educação e da escola, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos. Isso não é novidade. Entretanto, há sim algo novo nessa discussão: a abordagem das formas e relações entre conhecimentos e metodologias. A meu ver, é aí que ganha força a idéia da inter e da transdisciplinaridade.

A escola – como espaço de reconstrução de saberes –, ao propor ações pedagógicas, objetiva o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Na verdade, trata-se de projetos educativos no sentido mais amplo do termo,

coletivo de atores em processo de aprendizagem, de formação, de construção de identidades pessoais e coletivas.

Um projeto de ensino, como uma ação pedagógica planejada, realiza determinadas intencionalidades, visa à realização de um determinado fim, em um determinado tempo e espaço. Projetos de ensino implicam a proposição de um trabalho determinado pela natureza do conhecimento, pelos objetivos e atividades didáticas e não pelo controle externo do tempo escolar, que divide o período letivo em unidades inflexíveis e o período cotidiano em unidades que, muitas vezes, desconhecem o processo da construção de conhecimento.

Se os saberes em construção determinam o tempo de realização da ação educadora, o professor mobilizará e incorporará em seu trabalho novos conhecimentos, um corpo de conhecimentos pedagógicos, disciplinares, ambientais, experienciais. Esses novos conhecimentos transformarão, enriquecendo, o saber pedagógico que o professor constrói na sua trajetória profissional.

A ação pedagógica por meio de projetos supõe primeiramente que os alunos estejam motivados, envolvidos, quer individualmente, quer em grupo, em atividades que não estarão mais centradas no professor, mas no processo que está sendo realizado. O professor fica assim liberado de empregar seu tempo no controle da disciplina e pode usar esse tempo, por exemplo, para prestar atenção nas soluções individuais que os alunos trazem, nas interações grupais, nas atividades de desenvolvimento dos alunos.

Uma das ações mais importantes do professor para realizar ação pedagógica é a da observação. A experiência de projetos redimensiona a ação do professor, uma vez que os alunos envolvidos em uma atividade que tem significado e que lhes interessa solicitam outras formas de intervenção do professor.

O educando sempre foi visto como realizador de tarefas em espaços de tempo determinados externamente a ele; entretanto, no trabalho de projetos a criança usa o tempo com mais autonomia, e o professor necessita reformular sua ação pedagógica. A realização de um projeto envolve intenso trabalho de reflexão para a articulação de conteúdos, grupos e atividades. Aqui, o processo é privilegiado e não o produto final. Logo, professor e alunos, não estando pressionados pela necessidade de um produto imediato – pois vivenciam, refletem *na* e *pela* ação –, constroem conhecimentos de uma forma diferente,

forma esta que permitirá aos alunos estarem envolvidos com a realização de uma atividade que tem significado dentro de um contexto mais amplo.

Vários relatos de professores e pesquisas qualitativas em sala de aula mostram que, em situações de projeto, como os alunos estão envolvidos com atividades que têm significado, eles solicitam muito menos a intervenção dos professores. Estes, por sua vez, estão mais motivados para interagir com os alunos. A intervenção é necessária, mas a qualidade dessa intervenção é muito distinta, pois ela visa apoiar e orientar a realização da atividade e não fiscalizá-la. Ao professor cabe a tarefa de observar o processo para poder interferir nele no sentido de construir com o aluno os comportamentos necessários de que ele precisa para aprender e ter autonomia em seu processo de aprendizagem.

Essa relação professor-aluno implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como um dado, um fato cristalizado, verdade absoluta imutável. O conhecimento produzido e acumulado, historicamente, é apropriado, reproduzido e transformado pela sociedade de diversas maneiras, em diferentes níveis e contextos sociais. A escola, como vimos anteriormente, não apenas reproduz o conhecimento tal como foi produzido em outros espaços (na universidade, por exemplo), mas se apropria dele e o transforma, produzindo um novo conhecimento. Assim, os novos papéis de professores e alunos pressupõem um relacionamento ativo e crítico com os saberes produzidos em diferentes realidades, o que potencializa o desenvolvimento dos educandos e dos professores. Isso nos remete à discussão das abordagens do conhecimento no desenvolvimento de projetos de ensino de história – *inter*, *multi*, *trans*?

"Muito se fala em interdisciplinaridade, mas pouco se faz de interdisciplinaridade!" Você já ouviu essa frase, ou algo parecido? Interessante que, geralmente, ela é vista ora como algo facilmente praticado, uma rápida integração de conteúdos, ora como tábua de salvação, panacéia, fórmula milagrosa capaz de resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem. Na verdade, a interdisciplinaridade não merece nem o excesso de honraria, nem o desprezo e a banalização que às vezes ocorre.

Segundo Ivani Fazenda (1991),

> (...) um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas

e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (P. 17)

A autora chama nossa atenção para a importância da postura interdisciplinar de cada pessoa, para a importância de viver e exercer no cotidiano escolar uma prática interdisciplinar. Mas como? Ela responde: "O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir" (p. 18).

A postura interdisciplinar envolve uma determinada forma de conceber e se relacionar com o conhecimento socialmente produzido. Como estudamos anteriormente, temos como pressuposto um relacionamento ativo e crítico de professores, alunos e conhecimentos. Logo, o envolvimento é condição para a prática. Outra necessidade é a compreensão dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. São conceitos complexos, muitas vezes controversos. É comum, por exemplo, identificarem interdisciplinaridade com mera fusão de conteúdos.

Multidisciplinaridade é a forma mais tradicional de organização de conteúdos. Os conhecimentos são apresentados e trabalhados por disciplinas independentes umas das outras. O grupo de multidisciplinas dispõe uma série de conteúdos, sem explicitar as relações existentes entre eles. A soma dos conteúdos multidisciplinares forma o "todo" ensinado nas escolas. A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma "interpenetração" de conceitos, dados e metodologias.

Sílvio Gallo (1997), ao analisar a questão da transdisciplinaridade, afirma que podemos

(...) tomar a noção de transversalidade e aplicá-la ao paradigma rizomático do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma abandonando os verticalismos e horizontalismos (...) substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão (...). Podemos apontar para uma

transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as senão em sua totalidade, pelo menos de forma mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis. (P. 33)

Nessa perspectiva, trabalhar o ensino por meio de projetos, assumindo a transversalidade entre os campos de saber, passa por assumir uma postura político-pedagógica na qual a formação dos indivíduos seja pensada como um processo em que diversas instâncias, diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento. Significa "transitar pelo território dos saberes", possibilitando a recuperação da totalidade do ato de conhecer.

As experiências educacionais em diferentes realidades sugerem caminhos de construção de práticas pedagógicas facilitadoras de projetos de trabalho, estudos de meio e projetos de pesquisa.

Finalmente, a busca da transdisciplinaridade na construção de projetos educativos não pode ser, a nosso ver, considerada fórmula para os males do ensino, nem a busca de um saber unificado, mas fundamentalmente, uma postura crítica diante do mundo, do conhecimento e do ensino. É uma possibilidade de propiciarmos a formação geral do educando, pois permite a identificação entre o vivido e o estudado como resultado das múltiplas inter-relações, das múltiplas experiências.

Pensar essas questões implica acreditar na nossa capacidade de entender e agir sobre o mundo social, pois é sustentando essa crença, de forma implícita ou explícita, que damos sentido e ressignificamos nossa prática profissional. Para nós, a escola tem a responsabilidade não só de ampliar a compreensão do mundo, mas de formar indivíduos aptos a participar e intervir na realidade. Portanto, a educação é vital na busca da felicidade, do bem comum, nas relações humanas, na promoção do humanismo. Educar é um ato de liberação, socialização, formação e transformações dos homens. É um direito do cidadão para o exercício da cidadania.

Referências bibliográficas

ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.) (2000). *O sentido da escola.* Rio de Janeiro: DP & A.

FAZENDA, Ivani (org.) (1991). *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez.

FONSECA, S.G. (1997a). *Ser professor no Brasil*. Campinas: Papirus.

________ (1997b). "Ensinar história através de projetos". *Presença Pedagógica*, vol. 3, nº 18. Belo Horizonte: Dimensão, dez.

________ (2000). "O prazer de viver e ensinar história". *In*: VASCONCELOS, G. (org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro, DP & A, pp. 113-136.

GALLO, S. (1997). "Conhecimento, transversalidade e educação – Para além da interdisciplinaridade". *Impulso*, out., pp. 115-133.

HERNÁNDES, F. e VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.

MACHADO, N.J. (2000). *Educação: Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.

MORIN, E. (2000). "Articular os saberes". *In*: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

VEIGA, Ilma P.A. e RESENDE, L.M.G. (orgs.) (1998). *Escola: Espaço de projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

2
PROJETOS DE TRABALHO: TEORIA E PRÁTICA

O desenvolvimento de projetos – ou a pedagogia de projetos, como denominada por alguns autores –, especialmente no ensino de história, parte de duas premissas básicas: a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno, e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa à realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendido pelos alunos com a orientação do professor.

Recorrendo à etimologia, a palavra projeto deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projícere*, que significa "lançar para frente", "arremessar algo". Segundo Barbier (1993), "o projeto não é uma representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto" (p. 52). Nesse sentido, presente, passado e futuro são redimensionados. Para Machado (2000), poderíamos simplificar a idéia da seguinte forma: "não se faz projeto se não pensarmos no futuro... mas também pode-se afirmar que o futuro não existe – ou não existirá sem nossos projetos" (p. 6).

O desenvolvimento de um projeto, em linhas gerais, é composto de três grandes etapas ou fases: a primeira refere-se à identificação e à formulação do problema, ao planejamento, às discussões, à elaboração do

projeto, à formação de grupos. A segunda etapa é a da construção, do desenvolvimento do trabalho – são as atividades, as aulas, a discussão dos resultados. A terceira fase é a da apresentação dos resultados, da globalização, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto em sua totalidade.

Na elaboração de um projeto, ou seja, de uma ação pedagógica com vistas à construção da aprendizagem, devem ser delineados: o tema, os problemas, as justificativas, os objetivos, a metodologia de desenvolvimento (as disciplinas, os conteúdos, as atividades, os passos do trabalho), o cronograma de execução (o tempo e as ações), os recursos humanos e materiais necessários ao projeto, as fontes, a bibliografia e a avaliação. Em outras palavras: o que vão estudar/aprender, por que estudar, para quê, como construir a aprendizagem, quando, o que é necessário para desenvolver o trabalho, onde investigar e as formas de avaliação.

As justificativas fundamentam a escolha do tema do projeto de trabalho. Aqui se localizam o detonador do projeto e a ação mediadora do professor, tendo em vista a importância das questões para seu grupo de alunos e a proposta curricular da escola. O projeto pedagógico, as Diretrizes Curriculares antecedem e norteiam a elaboração dos projetos de trabalho, que não só se justificam na medida em que garantem a significação dos conteúdos curriculares, como também se traduzem na ampliação, nas adaptações e na seleção do que deve ser ensinado. Ao definir o tema, o professor está operando uma seleção no interior de uma seleção cultural de conteúdos já operada nos outros níveis de ação curricular. Na justificativa delineamos também a relevância e a avaliação da pertinência do projeto ao momento e ao grupo de alunos envolvidos no processo.

Muitas vezes, acredita-se que a escolha do tema para um projeto de trabalho seja definida pela reação espontânea e imperiosa de interesse dos alunos diante de certas questões. É evidente que o interesse do aluno, seu desejo e sua motivação são elementos importantes na definição da temática, mas o professor tem um papel fundamental nessa escolha; ele não só pode como deve selecionar temas, tendo em vista o atendimento à proposta curricular, as demandas formativas e os objetivos a alcançar.

Um dos elementos fundamentais na definição de um projeto é a problematização. Quando o tema apresentado, por razões diversas, é suficientemente significativo para os alunos, ou seja, quando apresenta uma real necessidade do grupo de investigar e desenvolver determinado tema, a

problematização se dá de forma mais rica e consistente. Assim, é interessante que o professor proceda a um trabalho prévio de significação do tema, antes mesmo de problematizá-lo com os alunos. As formas e os níveis de desenvolvimento desse trabalho vão depender do modo como o tema se constituiu. A problematização ocorre durante todo o processo; é o momento em que os alunos manifestam seus conhecimentos, vivências, expectativas e anseios. Por isso, é necessário que o professor tenha um relativo domínio do tema antes de problematizá-lo com os alunos, condição essencial a seu papel de agente mediador e incentivador de todo o processo.

Outros elementos importantes são as expectativas de aprendizagem apresentadas por alunos e professores. Muitos relatos de experiência revelam que as expectativas, em geral, extrapolam o conhecimento prévio do professor ou o material didático, as fontes que ele tem em mãos ou de mais fácil acesso. Dessa forma, o processo de aprendizagem e de construção do saber, de fato, é uma ação coletiva, envolvendo professor e alunos em sua construção, a fim de buscar respostas e superar as limitações iniciais.

Na definição do projeto, uma outra questão básica está relacionada às expectativas de aprendizagem, aos objetivos, ao nosso propósito, àquilo que queremos com o estudo do tema, o que pretendemos ao estudar, para quê, qual será nosso ponto de chegada. Se o tema proposto para o desenvolvimento do projeto já era ou se tornou suficientemente significativo para os alunos, eles já têm em mente o que desejam alcançar.

Em geral, os professores apresentam objetivos que não são, necessariamente, os mesmos dos alunos, diante do desenvolvimento do projeto. O professor, como moderador e incentivador do processo, deve somar seus objetivos aos dos alunos, procurando alcançá-los à medida que trabalha em direção à meta que a turma deseja alcançar. Os alunos devem ter clareza quanto ao ponto de chegada do trabalho. Da mesma forma, o professor deve ter clareza do ponto de partida.

O aluno é um ser social completo, não é uma tábula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem concepções prévias dos fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer. Isso é óbvio, entretanto nem sempre os alunos têm tempo e espaço para manifestar esse saber, que deve ser

organizado e listado pelo professor, com a preocupação de manter o registro fiel à fala dos alunos para posteriores análise e interpretação no grupo.

Da mesma forma, os alunos trazem expectativas de aprendizagem diante das hipóteses construídas. Cabe ao professor possibilitar a manifestação de interesses, curiosidades e anseios em relação à questão proposta, assim como em relação aos procedimentos e às atividades para sua realização. As questões levantadas na problematização devem ser posteriormente analisadas e interpretadas pelo professor como um material básico, direcionador para o desenvolvimento do projeto. Serão igualmente considerados os conhecimentos prévios, anteriormente construídos pelos alunos, e suas expectativas de aprendizagem, que constituem uma base para orientar o trabalho do professor.

Após definir os objetivos a serem alcançados, outra grande questão se impõe ao professor: quais os conteúdos curriculares? Como serão tratados esses conteúdos? Essas têm sido questões de grandes dificuldades na prática cotidiana escolar, além de ser o ponto nevrálgico das críticas à pedagogia de projetos. Por quê? Nos últimos anos houve uma mudança significativa na forma de abordar os conteúdos curriculares. O paradigma dominante já não mais se sustenta. As disciplinas deixaram de ser tratadas como territórios isolados, conhecimentos estanques, com fim em si mesmas, e passaram a estar a serviço das questões históricas propostas por alunos e professores, contextualizadas e configuradas em grandes temas que podem ser trabalhados em forma de projetos e objetivando buscar respostas aos problemas levantados.

Isso não quer dizer que as disciplinas curriculares, como construções históricas, perderam sua força e devem ser desprezadas, mas sim que elas devem ser repensadas. Seus conteúdos, necessariamente, são contemplados na sistematização do trabalho escolar. No entanto, só serão significativos se estiverem a serviço de uma aprendizagem real, constituindo instrumentos que permitam a solução de problemas emanados da realidade, facilitando a compreensão e a atuação do educando sobre essa realidade.

Os temas devem ser selecionados e didaticamente divididos por áreas, tendo em vista o delineamento da abrangência do projeto. É importante que sejam levantados e mapeados os conteúdos – não só em história, mas nas outras disciplinas – necessários e significativos para o desenvolvimento do projeto. Um projeto não tem, necessariamente, que abranger todas as disciplinas, podendo se tornar um meio para atingir qualquer temática em suas várias dimensões.

Ao delinearmos os conteúdos disciplinares, precisamos considerar a proposta curricular, o nível dos saberes cognitivos dos alunos, para podermos referenciar em que níveis de abrangência os conteúdos serão abordados. Isso não quer dizer que, necessariamente, o professor estará preso à tradicional concepção de seriação e seqüenciação dos conteúdos disciplinares. O que o trabalho pedagógico com projetos visa é a uma adequação dos conteúdos disciplinares ao movimento vivido pelo projeto, tendo em vista os níveis de abrangência em que esses conteúdos poderão ser enfocados – se com maior ou menor profundidade, se com maior ou menor sistematização.

Além dos saberes disciplinares, é preciso considerar as questões e os problemas contemporâneos vividos pela sociedade, como objeto de conhecimento. Questões emergentes no social, nas diferentes realidades, os chamados temas transversais, os saberes produzidos nos diferentes espaços de socialização – como, por exemplo, na mídia, na rua, nas práticas culturais e religiosas, no cotidiano – podem constituir objetos de investigação.

O processo de desenvolvimento – a construção da aprendizagem – permeia todo o desenrolar do projeto. A nosso ver devem ser usadas todas as estratégias necessárias para atingir os objetivos propostos: aulas expositivas, debates, leituras, vídeos, pesquisas, entrevistas, e outras. O conhecimento construído vai sendo sistematizado no decorrer das ações, assim como as habilidades vão sendo desenvolvidas. As crenças, os valores e as representações vão sendo ressignificados. Da mesma forma como o aluno participou da organização inicial do projeto, também deve participar efetivamente em todos os momentos até a avaliação. Desse modo, o campo para o desenvolvimento do projeto se estende, torna-se amplo e bem complexo. Novas questões podem surgir, necessitando de incorporação ou indicando uma retomada de caminhos. Assim sendo, fica inviável uma organização prévia muito rígida do trabalho a ser desenvolvido, mas é essencial que o professor trace as linhas gerais de seu trabalho como eixo norteador, como forma de se organizar, tendo em vista os objetivos propostos e as possibilidades de novos acontecimentos.

Algumas questões básicas devem ser observadas pelo professor ao organizar o desenvolvimento do projeto.

- Linha de desenvolvimento

Ao traçar a linha de desenvolvimento do projeto, o professor precisa observar:

a) seu papel como mediador no processo de interdisciplinaridade e na globalização;
b) os recortes ou módulos de aprendizagem – garantidas a contextualização e a interdisciplinaridade no desenvolvimento do projeto, em momentos diversos, o professor perceberá a necessidade de organizar recortes ou módulos de aprendizagem na área de conhecimento trabalhada;
c) níveis de abrangência.

A questão dos pré-requisitos e a seqüenciação dos conteúdos nas séries são importantes na constituição do eixo organizador do trabalho pedagógico que se quer viabilizar.

A partir daí, as questões norteadoras para o professor possibilitam, no desenvolvimento desse ou daquele projeto, estabelecer o que ensinar, quando ensinar e como ensinar.

Os níveis de abrangência pertinentes ao desenvolvimento do projeto serão resultantes de um equacionamento entre essas questões pela ação mediadora do professor.

- O papel ativo dos alunos no desenvolvimento do projeto

Combinar as ações necessárias e seu processo de efetivação. Essa inserção dos alunos nas tarefas a realizar ressignifica o trabalho coletivo, os conteúdos trabalhados, por meio do estabelecimento de vínculos reais entre o processo pessoal de construção do conhecimento e o objeto a ser conhecido.

O início da discussão sobre os combinados ou contratos com a turma pode ocorrer na problematização, mas essa discussão precisa ser retomada no desenvolvimento para melhor organização e sistematização.

- Tempo para a realização do projeto

A previsão e o equacionamento do tempo, nas tarefas a realizar, devem sofrer a ação mediadora do professor considerando as responsabilidades assumidas pela turma e os momentos específicos de desenvolvimento do projeto. O nível da turma e a abrangência do projeto deverão ser considerados na definição do cronograma.

O tempo gasto para a realização do projeto se relaciona diretamente aos objetivos propostos, no entanto não deve ser muito longo, pois pode causar desinteresse a todos.

Certas questões, nascidas com o desenvolvimento do projeto, firmam-se pela intensa manifestação de interesse dos alunos ou pelas possibilidades que apresentam para a realização de outros trabalhos.

Tais questões não devem se arrastar demasiadamente, fugindo dos objetivos propostos no momento. Devem ser aproveitadas para a organização de novos projetos. O projeto deve ser finalizado logo após o alcance de seus objetivos.

- Recursos humanos e materiais

Prever a necessidade de recursos humanos e materiais proporciona a organização do trabalho e o encaminhamento do estudo e da investigação, enriquecendo o projeto na sua totalidade.

- Avaliação

A avaliação em um projeto de trabalho não possui caráter de classificação. Já não cabe mais avaliar para excluir, sentenciar, aprovar ou reprovar. A avaliação deixa de ser classificatória e passa a ser *diagnóstica* e processual, assumindo um caráter de globalidade.

Avaliam-se tanto o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno quanto as intervenções do professor, o projeto curricular da escola e todos os outros aspectos inseridos no processo educativo. O aluno e o cognitivo deixam de ser os únicos avaliados.

Em sua totalidade, a ação avaliativa requer dois momentos:

a) Diagnóstica no processo – Durante todo o processo avalia-se para identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa, considerando-se todos os aspectos nele inseridos. Na organização do projeto, o professor deve prever alguns momentos e instrumentos específicos de avaliação tendo em vista o trabalho a ser desenvolvido, conservando-se atento para a necessidade de outros avaliativos que certamente ocorrerão.
b) Com relação aos objetivos estabelecidos do processo – Ao concluir um projeto de trabalho, o professor deve organizar momentos específicos de avaliação do processo vivido, retornando ao ponto de partida, às questões que o originaram.

As expectativas de aprendizagem levantadas na problematização devem direcionar a ação avaliativa com toda a turma, para posicionamento

com relação aos conhecimentos construídos. Essa avaliação, embora final de um processo, também é diagnóstica, pois pode indicar outros caminhos a serem percorridos.

É importante ainda ressaltar que no estabelecimento de elos de ligação com os instrumentos de avaliação da escola tradicional, estes não foram invalidados. Provas, exercícios, trabalhos e outros podem e devem continuar. O que muda substancialmente é a concepção de avaliação.

Finalmente, devemos considerar que o trabalho por projetos constitui uma possibilidade metodológica que potencializa o desenvolvimento de estudos e pesquisas, numa perspectiva inter e multidisciplinar, capaz de redimensionar a gestão do processo de ensino e ressignificar a concepção de aprendizagem em história.

Referências bibliográficas

ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.) (2000). *O sentido da escola.* Rio de Janeiro: DP & A.

BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de projetos de acção e planificação.* Porto: Porto Editora.

FAZENDA, Ivani (org.) (1991). *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez.

FONSECA, S.G. (1997). *Ser professor no Brasil.* Campinas: Papirus.

GALLO, S. (1997). "Conhecimento, transversalidade e educação – Para além da interdisciplinaridade". *Impulso*, out., pp. 115-133.

HERNÁNDES, F. e VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: ArtMed.

MACHADO, N.J. (2000). *Educação: Projetos e valores.* São Paulo: Escrituras.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: ArtMed.

VEIGA, Ilma P.A. e RESENDE, L.M.G. (orgs.) (1998). *Escola: Espaço de projeto político-pedagógico.* Campinas: Papirus.

3
A PESQUISA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA

Durante os últimos anos do século XX, uma das proposições metodológicas mais debatidas na área do ensino de história foi a produção de conhecimentos históricos no cotidiano escolar. Essa discussão foi assumida pelas novas propostas curriculares, pelos cursos de formação de professores e pela investigação pedagógica.

Entretanto, apesar do debate e das formulações a respeito, professores, pais, alunos e especialistas concordam que a prática de "pesquisa" no ensino fundamental e médio continua, em muitos casos, sendo um mero "faz-de-conta": um dos momentos em que o professor "finge que ensina e o aluno finge que aprende". Geralmente, isso ocorre quando o professor seleciona os temas e solicita aos alunos que façam um "trabalho", "valendo" um certo número de pontos, não fornecendo nem mesmo um roteiro, nem tampouco as fontes, a bibliografia. Os alunos, em grupo ou individualmente, saem, no desespero, à "caça" de alguma obra e, geralmente, copiam trechos de livros, sem aspas; aqueles que têm acesso à Internet imprimem textos de *sites*, sem nenhum esforço de investigação, análise e síntese. Entregam esses textos aos professores, que, geralmente, não têm tempo para lê-los e acabam avaliando

pela estética, pelo tamanho do trabalho, ou pelas simpatias pessoais. As notas atribuídas em geral são muito boas, altas, muitas vezes notas integrais, o que agrada aos alunos, especialmente àqueles menos produtivos.

Assim, o trabalho de pesquisa transforma-se, em muitos casos, numa forma de o professor "vencer" determinados itens do programa, sem ensiná-los, e de os alunos conseguirem boas notas de uma forma fácil. As conseqüências dessa prática são conhecidas: "barateamento" do conceito de pesquisa e fraude no processo de ensino e aprendizagem. Para confirmar isso, podemos citar as inúmeras fábricas clandestinas de trabalhos e monografias espalhadas pelo Brasil. Essas práticas são nocivas à formação dos jovens e ao ensino de história, pois contribuem para a desvalorização social da disciplina.

Em continuidade ao tema "projetos de trabalho", focalizo, aqui, possibilidades de organização do ensino de história por projetos de pesquisa na atual realidade escolar brasileira. Essa proposta apóia-se numa concepção de ensino que tem como objetivo central a formação da consciência histórica do aluno, ou seja, sustenta-se numa concepção de história como ciência e disciplina fundamentalmente educativas, nos diversos espaços e tempos de vivência, sobretudo na educação escolar.

Quais os significados da produção do(s) saber(es) histórico(s) na prática docente?

Ensinar história requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula. Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os saberes da experiência (Tardif; Lessard e Lahaye 1991, p. 216) – os saberes da vivência dos alunos, da mídia, dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços religiosos e muitos outros. Enfim, todos esses saberes, mediados pela ação dos sujeitos (alunos e professores), são reconstruídos e constituem os chamados saberes escolares. Mas qual é

a lógica da produção do saber histórico no interior da vida escolar? Trata-se da mesma lógica de investigação do chamado saber histórico considerado científico, erudito?

O objetivo da história é reconstituir, explicar e compreender seu objeto: a história real (Thompson 1987, p. 57). Logo, o objeto do conhecimento histórico é o real em movimento, as ações de homens e mulheres em sociedade, ou seja, a experiência humana. Sendo esse movimento contraditório, evidencia manifestações contraditórias.

O real chega até nós, professores, pesquisadores, alunos, por meio de evidências (incompletas, parciais): registros, documentos, manifestações, objetos, obras de arte, vestígios diversos etc. Do diálogo mediado pelo professor entre as concepções teóricas, os outros saberes e as múltiplas evidências, nasce o produto dessa operação: o conhecimento histórico – provisório, incompleto, seletivo e limitado. O conhecimento histórico, afirma Thompson (1987, p. 58), ajuda-nos a conhecer quem somos, por que estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social.

Assim, a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real. Ora, se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstituindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva. Isso implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de história. O professor de história submisso ao reprodutivismo assume uma concepção de conhecimento como verdade absoluta e imutável. Ao contrário disso, assumir a proposição investigativa em sala de aula implica ousar e construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido.

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber (Fonseca 1993). Assim, a "distância", as "divergências" e até mesmo as "discrepâncias" entre os saberes históricos "científicos e didáticos" tornam-se objeto de discussão e análises críticas no processo de ensino, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história.

Como iniciar os alunos nos caminhos da pesquisa na atual realidade educacional brasileira?

Essa questão é "lugar-comum" entre professores e pesquisadores. Alguns chegam a dizer: "Além de ensinar vou ter que pesquisar?". Outros são convictos: "A pesquisa só ocorre no ensino superior". As universidades formadoras de professores reforçam essas preocupações, mantendo a dicotomia entre a preparação para a pesquisa (bacharelado) e para o ensino (licenciatura). Em geral, os professores se sentem despreparados, numa realidade escolar que hoje, mais do que nunca, exige do professor uma série de competências e habilidades para assegurar condições mínimas de sociabilidade e convivência, indispensáveis para a realização do trabalho educativo. Entretanto, apesar das novas exigências e das condições de trabalho a que os professores estão submetidos, as experiências demonstram que o desafio é participar da criação coletiva de práticas pedagógicas e, simultaneamente, participar de uma formação de professores (inicial e continuada) realista e inovadora, que possa constituir condições potencializadoras de novas experiências, tais como:

- A elaboração e a definição do projeto político-pedagógico pela comunidade escolar.
- Na articulação desse projeto, participar ativamente do trabalho de organização curricular. Um educador crítico que assume uma atitude de reconstrução curricular constrói uma outra relação professor/aluno que permite o trabalho de reflexão conjunta, no qual os alunos são orientados na busca de respostas às suas inquietações. Ao contrário, um educador acrítico, ou assenta sua prática em pressupostos que inconsciente ou deliberadamente oculta, ou se torna mero consumidor acrítico de materiais curriculares (programas, textos, livros), ou, ainda, sucumbe a elementos conjunturais (tempo, hábitos da instituição, normas que recebe etc.), com base nos quais executa suas atividades (Felgueiras 1994).
- A transformação do processo de transposição didática dos conteúdos empreendidos pelos professores em sala de aula. A nosso ver, não deve ocorrer mera simplificação de temas amplos em fatos, excluindo sujeitos e ações históricas. Trata-se de um processo de criação, no qual é possível valorizar o ponto de partida e as expectativas dos alunos: referências bibliográficas, reflexões metodológicas, contato com fontes, experiência de vida ou um debate colocado pelo social.
- Definição da especificidade da disciplina, ou seja, do objeto de ensino da história, na multiplicidade de demandas explícitas e implícitas dos diferentes agentes sociais. A ampliação do trabalho de localização, seleção e análise de fontes, registros, documentos e dados relevantes não implica diluição do campo da história. É possível confrontar diversas fontes, procurando relacioná-las entre si, evitando privilegiar uma ou outra como as "mais" verdadeiras.
- Reflexão sobre as mudanças metodológicas e as dimensões técnicas. Hoje, é bastante óbvio que a sala de aula não é mais o palco onde se apresentam monólogos para um público passivo. O professor de história sabe que não basta falar, para que os alunos aprendam. O trabalho em sala de aula exige um professor em permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino que tem como pressuposto a descoberta.

Como organizar o processo de ensino de história por projetos de pesquisa?

Tradicionalmente, as escolas brasileiras trabalham com planejamentos de ensino anuais, desdobrados em planejamentos bimestrais, de unidades e de aulas. Nesses planos, os professores descrevem os conteúdos, os objetivos, os procedimentos, as técnicas de avaliação, os recursos e a bibliografia utilizada. Várias pesquisas já demonstraram a ineficácia de planejamentos tecnicistas, para a prática real do professor. Eles servem muito mais como instrumentos de controle burocrático do professor, como instrumentos de poder das direções, supervisões e inspeções, do que como instrumentos pedagógicos facilitadores e orientadores do trabalho.

Nos últimos anos do século XX, conscientes desse papel do "tal planejamento", por comodismo, ceticismo e outros fatores, alguns professores limitaram-se a copiá-lo dos "manuais do professor" oferecidos pelas editoras. Entretanto, essa resistência está cedendo lugar à idéia de projeto, como foi discutido nos capítulos anteriores.

A metodologia de projetos pressupõe a busca de outra concepção pedagógica, de outra perspectiva no ato de planejar e ensinar. Possui uma característica socializadora, na medida em que se trata de uma produção coletiva, que pressupõe a ação de grupo. O aluno assume um outro papel no processo de ensino e aprendizagem: deixa de ser submisso, passando a exercer um papel ativo. Ele constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações. E o professor orienta e conduz o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. A assimilação se processa de forma contínua, ativa e questionadora. Mais do que adquirir conhecimentos, o aluno também os questiona. O professor, por sua vez, também não apenas ensina, transmitindo conhecimentos – ele investiga, aprende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza.

Segundo Proença,

> (...) o trabalho com projeto possui duas características importantes e indispensáveis: o projeto é uma atividade intencional, e, como tal, compreendida e desejada pelo aluno. O projeto visa à realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização, empreendido espontaneamente pelo aluno. (Proença e Manique 1994, p. 16)

Assim, é possível utilizar essa metodologia na escola sempre, desde que se considerem: a) o nível de interesse e participação dos alunos; b) a assimilação progressiva de novos conhecimentos pelos alunos; c) a concretização de uma produção. Em outras palavras, para o desenvolvimento de um projeto é fundamental que o aluno seja motivado, que as "tarefas" sejam dosadas e que o trabalho seja sistematizado.

Reconhecidamente, um projeto de pesquisa compreende três fases: elaboração, desenvolvimento e apresentação dos resultados. Um projeto educativo, a ser desenvolvido em escolas, envolve diferentes estratégias de abordagem nestes três momentos: 1) identificação e formulação do problema; 2) desenvolvimento do projeto e apresentação dos resultados; 3) avaliação final. Em outras palavras, todo projeto de pesquisa requer claramente as seguintes definições:

- O tema: O que investigar?
- Objetivos: Para quê?
- Justificativas: Os porquês.
- A metodologia, os passos: Como?

- Cronograma: Quando vamos fazer o quê?
- Recursos: O que é necessário?
- Avaliação: Como seremos avaliados?
- Fontes: Existem fontes? São acessíveis para o aluno? Onde encontrá-las?

Qual a importância do trabalho de projetos para o ensino e a aprendizagem de história?

A produção de conhecimentos como atividade docente não significa que o professor realize a soma das atividades de ensino e pesquisa, mas significa pensar o ensino como processo permanente de investigação e de descobertas individuais e coletivas. Produzir novos conhecimentos é um pressuposto metodológico que pode nortear ou não a prática docente, dependendo da visão e da decisão do professor. No desenvolvimento de um curso, há condições de realização de vários projetos. Em muitos casos, o programa de ensino de uma disciplina constitui um único projeto de pesquisa ou possibilita a elaboração de vários projetos que podem ser desenvolvidos em outras disciplinas, ou mesmo fora da estrutura dos cursos obrigatórios.

A realização dessa proposta de ensino e pesquisa de forma global pressupõe o rompimento com as concepções científicas de ensino, de filiação positivista, segundo as quais a pesquisa é tarefa neutra, deslocada da prática social e acessível apenas aos especialistas. Implica também o rompimento com a concepção de escola e ensino como meros reprodutores de saberes, idéias e valores produzidos em outras esferas. A escola produz, sim, conhecimentos e saberes culturais que moldam, penetram e interferem na cultura geral (Forquin 1993). A realização de projetos requer pensar o saber histórico como algo que está sempre em construção, que tem a ver com o presente, não menosprezando as teorias e os conhecimentos históricos produzidos. A tarefa do professor é valorizar e articular o trabalho pedagógico com os múltiplos saberes produzidos na experiência cotidiana, tanto na academia quanto em outras dimensões da sociedade.

O trabalho com projetos de pesquisa na escola fundamental e média constitui uma forma possível de reconciliar ação e conhecimento. No ensino de história, possibilita a reconciliação da história vivida com a história/

conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes, num movimento dialético. Isso possibilita o rompimento com os maniqueísmos tão comuns nas aulas de história (bom/mau, vencido/vencedor), com a fragmentação, com o mecanicismo e a linearidade. Os projetos são igualmente importantes, na medida em que facilitam e implicam a busca, o contato com fontes diversas, democratizando o acesso e a crítica à história, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica.

Finalizando, o trabalho com projetos de pesquisa em história propicia a educação para a cidadania. Trata-se de uma metodologia democrática, que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: alunos e professores. A lógica construtiva não se coaduna nem se submete à lógica de mercado, dos produtores de materiais didáticos descartáveis. Em vez de respostas prontas e acabadas, há o despertar do desejo, do gosto, da imaginação e da curiosidade pela compreensão da história. Projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história no Brasil.

Relato de uma experiência desenvolvida em turmas de 8ª série do ensino fundamental

Projeto de pesquisa

Tema: O mundo industrial – Vida e trabalho

Turma: 8ª série

Duração: 40 dias

Ano de realização: 2º bimestre letivo dos anos de 1986 e 1987.

1. Justificativas

A revolução industrial iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII transformou radicalmente o processo de produção até então existente nas oficinas de artesanato e nas manufaturas. A introdução de novas máquinas acarretou, progressivamente, uma transferência do controle de trabalho das

mãos do homem para a máquina, ou seja, houve uma expropriação do saber do operário, que passou a ser mero apêndice da máquina.

A partir da revolução industrial, a organização do trabalho no interior das fábricas, em nome da eficácia e da produtividade, passou a se ocupar com a disciplinarização e o controle, visando construir um trabalhador dócil, submisso e útil aos interesses do capital. Para aumentar a produtividade era necessário eliminar todas as formas de resistência por parte dos trabalhadores.

Nesse sentido, as formas de organização do trabalho e os mecanismos de controle e vigilância dos trabalhadores foram repensados e reelaborados na medida em que as estratégias de luta e resistência dos trabalhadores também se transformavam.

O espaço da fábrica, longe de ser um espaço neutro, objetivo, é um espaço onde se estabelecem relações de dominação, controle e resistências. É, portanto, um espaço de lutas políticas. Muitos estudiosos, industriais e governantes ocuparam-se de repensar o modo de produzir, de organizar e de operacionalizar as tarefas visando aumentar a produtividade e os lucros.

A organização de trabalho em grande parte das indústrias modernas resulta basicamente dos estudos feitos por Taylor e Ford. Taylor propôs aumentar a produtividade das empresas por meio de uma série de medidas consideradas "científicas". Previa a transformação do operário no chamado "homem-boi", ou seja, aquele operário que é capaz de produzir muito mais do que se costuma produzir, porém que não precisa "pensar", pois todo o "saber fazer" fica concentrado nas mãos da administração, dos planejadores. Ao trabalhador cabe apenas a tarefa de executar. Todas as medidas "científicas" e todos os objetivos propostos por Taylor visavam controlar e disciplinar os trabalhadores.

Essa disciplinarização não se dá apenas dentro da fábrica, mas fora dela também. Todo um conjunto de normas, valores e hábitos são introjetados nos trabalhadores visando à dominação. Além disso, as próprias condições de trabalho acabam por determinar a regularidade de seus hábitos e seu ritmo de vida fora do espaço de trabalho.

Nessa perspectiva, esse projeto propõe repensar a realidade do mundo da indústria com base na investigação do espaço de produção de uma fábrica, do dia-a-dia dos trabalhadores que nela atuam, das relações de poder que ali se estabelecem. Busca, ainda, contribuir para repensarmos o modo de vida dos trabalhadores fora da fábrica, inseridos no contexto da cidade de Uberlândia no ano de 1986.

Para a realização de tal pesquisa, partimos da observação da organização do trabalho numa determinada fábrica, da análise de organogramas e das regulamentações internas da fábrica, bem como de entrevistas e acompanhamento do cotidiano de alguns trabalhadores fora e dentro do espaço de trabalho.

Esse trabalho não teve a pretensão de propor uma solução para os problemas dos trabalhadores, nem tampouco se trata de uma análise profunda acerca desse tema, porém, dentro das limitações existentes, pretendemos contribuir para a análise e a compreensão deste mundo "moderno", tão "desenvolvido" e tão pouco humano em que estamos inseridos.

2. Objetivo geral

Esse projeto teve por finalidade investigar e analisar a organização do trabalho e o cotidiano dos trabalhadores no interior de uma moderna indústria, tendo em vista compreender a organização do processo de trabalho e as relações de poder ali estabelecidas, bem como o viver desses trabalhadores fora da fábrica.

3. Objetivos específicos

Analisar:

- a divisão do trabalho, o parcelamento de tarefas no processo de produção;
- o ritmo de trabalho imposto pela máquina e a relação operário-ferramentas;
- a organização do espaço, a disposição dos operários e das máquinas no interior da fábrica;
- a organização e o controle do tempo de trabalho dos operários;
- a estrutura de controle a vigilância existente dentro e fora da fábrica;
- o espaço físico, as condições higiênico-sanitárias do local de trabalho;
- a estrutura de hierarquia do processo de trabalho;

- o conjunto de normas disciplinares, as regras de comportamento e todas as regulamentações impostas pela empresa;
- as condições de trabalho em que estavam submetidos os produtores daquela fábrica;
- os direitos trabalhistas;
- as condições materiais de subsistência desses trabalhadores: moradia, alimentação, saúde, educação e transporte;
- o cotidiano fora da fábrica: a disposição de "tempo", lazer e afazeres particulares;
- a organização e a participação política desses trabalhadores;
- as formas de resistência e as lutas travadas dentro e fora da fábrica.

4. Metodologia e cronograma

Leitura e discussão do referencial teórico:
Textos didáticos e paradidáticos relacionados a seguir.

Levantamento de fontes:
Visita e observação da fábrica
Data: ___/___/___
Sistematização dos dados referentes à observação em sala de aula
Data: ___/___/___
Análise dos materiais, do organograma e do regulamento da fábrica
Data: ___/___/___
Entrevista com um grupo de trabalhadores e os gerentes
Data: ___/___/___
Visita ao bairro industrial onde vivia a maioria dos trabalhadores da empresa
Data: ___/___/___

Discussão dos dados e elaboração de um texto contendo os resultados obtidos na pesquisa:
Data: ___/___/___

Apresentação final do trabalho:

Data: ___/___/___

Obs: A turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo ficou encarregado de elaborar um texto e apresentar seu trabalho, que seria globalizado e organizado pela professora para compor um único trabalho da turma.

Custos – Fontes e usos:

Fontes/Usos	Valor	Custo total do projeto
• Escola – transporte, papel, textos, vídeo, fitas para gravadores portáteis; • Alunos – lanches, máquinas fotográficas, filmes; • Professora – livros, discos, cópia do filme etc.		

Avaliação:

A professora responsável acompanhou todas as etapas do projeto. Foi avaliada a participação do aluno, individualmente e no grupo, na fase de discussão teórica, levantamento de fontes e na fase final de elaboração do texto.

O aluno deveria sistematizar todas as observações e análises, elaborar relatórios e textos sobre o tema pesquisado.

Equipe responsável pela elaboração do projeto:

Professora de história e alunos da 8ª série.

Fontes e bibliografia:

CHAPLIN, Charles (1936). *Tempos modernos*. (Filme)

DE DECCA, E. (1984). *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense (Capítulos selecionados).

MOTA, Carlos G. (1985). "A revolução industrial na Inglaterra". *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Moderna.

RAGO, Margareth e MOREIRA, Eduardo (1984). *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense (Capítulos selecionados).

SILVA, Francisco A. (1982). "A revolução industrial". *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Canções trabalhadas no projeto por sugestão dos alunos

a) "Fábrica"

Legião Urbana

Nosso dia vai chegar,
Teremos nossa vez.
Não é pedir demais:
Quero justiça,
Quero trabalhar em paz
Não é muito que lhe peço
Eu quero trabalho honesto
Em vez de escravidão

Deve haver algum lugar
Onde o mais forte
Não consegue escravizar
Quem não tem chance

De onde vem a indiferença
Temperada a ferro e fogo
Quem guarda os portões
Da fábrica?

O céu já foi azul, mas agora
É cinza. É o que era verde
Aqui já não existe mais
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada de
Tanto brincar com fogo.
Que venha o fogo então.
Esse ar deixou minha vista
Cansada
Nada demais.

b) "Tempo perdido"
Legião Urbana
Todos os dias quando acordo,
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo:
Temos todo tempo do mundo

Todos os dias antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia:
"Sempre em frente
Não temos tempo a perder"

Nosso suor sagrado
É bem mais belo que esse
Sangue amargo,
É tão sério e selvagem

Vejo o Sol dessa manhã tão cinza
A tempestade que chega é da cor
Dos olhos castanhos.
Então me abraça forte e me diz
Mais uma vez
Que já estamos distantes de tudo
Temos nosso próprio tempo

Não tenho medo de escuro, mas
Deixe as luzes acesas agora.
O que foi escondido é o que se
Escondeu
E o que foi prometido, ninguém prometeu

Nem foi tempo perdido;
Somos tão jovens.

Texto para análise incluído pela professora durante o desenvolvimento da primeira fase do projeto

"As delícias do fabricante de tecidos de lã" ou "A alegria do rico e a tristeza do pobre", onde é descrita a malícia com a qual um grande número de fabricantes de pano da Inglaterra reduz os salários de seus trabalhadores.

1. De todos os ofícios que se exercem na Inglaterra./ Não há um que alimente mais fartamente que o nosso./ Graças ao nosso comércio, somos considerados cavalheiros,/ apreciamos o bem viver e levamos vida alegre./ Amealhamos tesouros, ganhamos grandes riquezas./ A força de despojar e oprimir pobres homens./ É assim que enchemos nossas bolsas./ Não sem que isso nos acarrete maldições.
2. Em todo o reino, no campo como na cidade./ Nossa indústria não periga desaparecer./ Enquanto o penteador de lã souber manejar seu pente,/ e enquanto o tecelão cuidar da tarefa./ o fiandeiro e a fiandeira, todo o ano sentamos à sua roça, nós lhe faremos pagar caro o salário que ganham...
3. ...E inicialmente, os penteadores, nós reduziremos/ o pagamento de suas tarefas./ E se murmuram e dizem: "é muito pouco!"/ Dar-lhe-emos a escolha entre isso e a ausência de trabalho./ faremos crer que o comércio não vai bem;/ Eles ficarão tão tristes, mas que importa?
4. Nós faremos trabalhar a baixos salários os pobres tecelões./ Encontraremos defeitos, haja ou não, de maneira a aviltar ainda

mais seus salários./ Se os negócios vão mal, cedo perceberão;/ mas se os negócios melhorarem, disso não saberão jamais./ Diremos que a lã não vai mais ao ultramar./ E que nós não nos preocupamos em continuar a vendê-la...

5. Quando partimos para o mercado, nossos trabalhadores regozijam-se; mas quando voltamos, fingimos um ar triste.
6. Se são clientes habituais de uma taverna,/ temos o cuidado de nos entender com a taverneira: contamos em conjunto e reclamamos a nossa parte,/ dois *pences* por *shilling* e saberemos obtê-los./ É por esses meios engenhosos que aumentamos nossa fortuna./ Pois tudo é peixe, que cai em nossas redes...
7. É assim que adquirimos nosso dinheiro e nossas terras./ Graças a homens pobres que trabalham dia e noite./ Se eles não estiverem lá para dispensar todas as suas forças,/ Ficaremos ameaçados, sem outra forma de viver./ Os penteadores, os tecelões, os torcedores também,/ com os fiandeiros que se extenuam por um salário ínfimo,/ é graças ao seu trabalho que enchemos nossa bolsa,/ não sem suportar mais de uma maldição... [Canção popular do final do século XVII, cantada no sudoeste da Inglaterra. Trad. livre, citada em MOTA, C.G. (1986). *História – Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 121. Fonte: MANTOUX, Paul (1959). *La révolution industrielle au XVIII siècle*. Paris: Génin.]

Algumas considerações sobre a experiência

Olhar para o passado com os olhos *do* e *no* presente, refletir sobre uma experiência pedagógica – isso não é um trabalho simples, porém necessário, gratificante e sobretudo educativo. O desenvolvimento de projetos de pesquisa sempre fez parte da minha prática docente. Entretanto, nos dois anos que lecionei na Escola de Educação Básica, tive as condições necessárias, o apoio e o estímulo para sistematizar e registrar minhas ações. Desenvolvemos vários projetos, alguns deles integrados, envolvendo várias disciplinas, séries e profissionais. O tema "revolução industrial" foi abordado nos anos de 1986 e 1987, a partir das atividades previstas nesse projeto. O primeiro passo era a elaboração do projeto, a motivação e a discussão do projeto com a turma. Usava vários procedimentos para que o grupo

compreendesse e desejasse o trabalho. Eles participavam de tudo, até da escolha da fábrica investigada. No ano de 1986, a pesquisa foi realizada na fábrica de óleo e sabão ABC; em 1987, na fábrica de balas e bombons Erlan. Na seqüência, discutíamos os textos, assistíamos ao filme *Tempos modernos* – e em seguida o debatíamos – e fazíamos uso de outros materiais, tais como cartazes, imagens, poemas, fotos, *slides* do acervo da escola. Por sugestão dos alunos, incorporei as belas canções do Legião Urbana, grupo musical que se destacava naquele momento. Preparávamos a visita, as entrevistas, os materiais e após o estudo "teórico" saíamos a campo. Em sala de aula, após as visitas, selecionávamos o material levantado, os dados mais relevantes. Em atividades extraclasse, cada um dos grupos preparou um texto sobre um grupo de objetivos, apresentou e debateu em sala seus achados e suas análises. A professora reuniu todos os textos e organizou um trabalho único da turma, uma espécie de "livro", produzido coletivamente. Nós nos sentimos produtores da história e do saber. Os textos, as fotos, as fitas com as gravações passaram a fazer parte do acervo da escola. Problemas: a minha formação de pesquisa, naquele momento, não me dava segurança para iniciar o trabalho de outra forma, como, por exemplo, pela visita à fábrica. Hoje, questiono: não teria sido mais rico? Por que separar de forma rígida a revisão da literatura selecionada, da coleta de dados? Não terá sido por isso que os alunos tiveram dificuldades para articular, nos textos, as análises, os conceitos trabalhados com os dados da observação e das entrevistas? Caminhos, vários! Quais deles seguir? Não perguntes, pois, como diz Larrosa (1995), "renunciarías a la posibilidad de perderte". Meu maior aprendizado com essa experiência: ao retornar da visita, cansada, depois de passar quatro horas dentro de uma fábrica com 28 adolescentes, lindos e cheios de energia, um deles me disse: "Professora, posso te dizer uma coisa? Essa foi uma das melhores aulas de história que tive na minha vida; aprendi pra caramba!". Esquecer essa frase, jamais! A história está viva!

Referências bibliográficas

FELGUEIRAS, M.L. (1994). *Pensar a história – Repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Selva G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

________ (1997). "Ensinar história através de projetos". *Presença Pedagógica*, vol. 3, nº 18. Belo Horizonte: Dimensão, dez.

FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: ArtMed.

LARROSA, Jorge *et al.* (1995). *Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Laertes.

MONIOT, Henri (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

PROENÇA, M.C. e MANIQUE, A.P. (1994). *Didáctica da história*. Lisboa: Texto.

SILVA, M.A. (1995). *História – O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. (1991). "Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente". *Teoria e Educação*, nº 4, pp. 215-233.

THOMPSON, E.P. (1987). *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.

VIEIRA, M.R. *et al.* (1992). *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática.

4
TEMAS DE ANÁLISE POLÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Educar o cidadão, preparar o aluno para a vida democrática, permitir que os alunos possam progressivamente conhecer a realidade, o processo de construção da história e o papel de cada um como cidadão no mundo contemporâneo. Essas intencionalidades estão explícitas e implícitas nos textos didáticos e paradidáticos para o ensino de história nos níveis fundamental e médio, nos currículos dos diversos estados da Federação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo os PCNs (1998, p. 8), um dos objetivos do ensino fundamental é desenvolver nos alunos a capacidade de "compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito".

Especificamente, os PCNs de história apresentam como um dos objetivos da disciplina, no ensino fundamental, o desenvolvimento da capacidade de: "valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de *efetivo fortalecimento da democracia*, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades" (p. 43, grifos nossos).

Para professores e especialistas em ensino, é lugar-comum afirmar que a formação *da* e *para a* cidadania e a formação da consciência histórica do aluno são preocupações centrais da educação básica. Entretanto, isso não basta. Nós, professores de história, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da democracia.

Tradicionalmente, os temas de análise política apareciam, nos materiais de ensino (livros didáticos e currículos), simplificados em meros fatos político-institucionais, fragmentados, desprovidos de historicidade. Grande parte dos materiais continua reduzindo e reproduzindo a história política, reforçando imagens, mitos, heróis e também as datas que constituem marcos periodizadores da historiografia tradicional. Essa forma de tratamento dos saberes históricos escolares tem sido questionada e revista, como reconhece o texto dos PCNs:

> Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. Hoje prevalece a ênfase nas relações de complementaridade, continuidade, descontinuidade, circularidade, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas. (1998, p. 39)

Nesse contexto de questionamentos, revisões, contradições e tensões entre objetivos, metodologias e conteúdos curriculares de história, questionamos como redimensionar o estudo das questões políticas na escola fundamental e média e quais temáticas e abordagens são mais significativas para o desenvolvimento no educando da capacidade de "valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de *efetivo fortalecimento da democracia*". A nosso ver, não basta ampliarmos os temas de estudo em história do Brasil; é necessário promovermos revisões de temas centrais para a compreensão da história política. Fugir dos clichês, dos estereótipos, dos anacronismos e das simplificações. Como? Talvez o primeiro passo seja enfrentar o debate, de forma multi e interdisciplinar, de questões-chave para a formação cidadã. Em outras palavras, a nosso ver, precisamos "sair da disciplina" para revalorizar o ensino da história política.

Ao articularmos os saberes produzidos pela história, pela sociologia, pela ciência política, pela geografia, pela economia e por outras disciplinas estaremos revigorando o diálogo e redimensionando o ensino e a aprendizagem de questões políticas numa perspectiva histórica.

Nesse sentido, pretendemos, aqui, revisitar alguns dos principais temas políticos da história do Brasil contemporâneo, constitutivos da formação básica do aluno, abordados por alguns pensadores, em obras clássicas no campo de ciência política e historiografia brasileira. Essa revisão justifica-se pela necessidade de debatermos nossos conceitos de política no ensino de história; pela urgência em discutirmos possibilidades de incorporação de temas e fontes do debate político contemporâneo em sala de aula; e, também, pelo desejo de contribuir para o processo de formação permanente do professor, especialmente em face da exigência de "educar o cidadão".

A revisão focalizará especialmente duas grandes temáticas: as relações sociedade e instituições políticas no pensamento brasileiro, e a questão da formação do Estado e as dificuldades da democracia no Brasil. Existe um pensamento político brasileiro? Partiremos dessa pergunta feita por Raymundo Faoro (1987), no texto intitulado "Existe um pensamento político brasileiro"?. Nele, o autor analisa os pressupostos e a especificidade do pensamento político brasileiro, reconstituindo historicamente as características do liberalismo no Brasil e seu enraizamento em nossa sociedade.

Segundo Faoro (*idem*), o modelo liberal das avançadas civilizações ocidentais, mais precisamente dos EUA e da Inglaterra, apesar de constituir uma referência, "não pôde em nenhum momento compatibilizar-se com o Estado brasileiro". Os liberais brasileiros "têm com o poder uma relação tempestuosa ou ambígua: serão potencialmente sediciosos ou, sem tocar no Estado, farão a política conservadora" (p. 47).

Essa ambigüidade, segundo o autor, prejudicou o desenvolvimento do movimento político, por gerar uma dinâmica "incongruente", a qual "arredou" o liberalismo da vida nacional. Ao contrário disso, o desenvolvimento autêntico do liberalismo poderia provocar avanços na nossa realidade social, política e econômica. Primeiramente, porque, por meio da construção do Estado-Nação, "amplia-se o território democrático e participativo", "espaço dos direitos e garantias liberais ampliáveis socialmente". Em segundo lugar, possibilitaria a alteração na estrutura do Estado, deslocando a "tônica do Estado para o indivíduo", limitando os poderes do Estado. Enfim, para Faoro, "o Estado

seria outro, não o monstro patrimonial-estamental-autoritário que está vivo na realidade brasileira" (1987, p. 55).

De forma distinta, Wanderley Guilherme dos Santos analisa como o liberalismo encontrou abrigo no Brasil, apontando algumas dificuldades. Segundo o autor, há, no nosso caso, uma tensão entre o liberalismo econômico, a economia de mercado e o liberalismo político. Ou seja, nossa realidade social e econômica – caracterizada pela escravidão, pela pobreza e pela forte estrutura agrária – dificultou o estabelecimento do liberalismo político na medida em que os direitos e as garantias individuais não são minimamente assegurados ao conjunto da sociedade.

Isso, sem dúvida, traz à tona alguns questionamentos e a necessidade de uma melhor compreensão das características da sociedade brasileira, de uma avaliação mais precisa do funcionamento de nossas instituições, de como elas se ajustam à realidade socioeconômica, bem como do potencial transformador que elas apresentam. Em que medida nossas instituições propiciam avanços políticos, criação de direitos e ampliação da cidadania? Que tipo de estratégia política é capaz de estruturar a ordem social, mantendo intactos os princípios do sistema capitalista de produção?

O conjunto da obra de Oliveira Viana (1987) – marco no pensamento político brasileiro –, datada no período relativo aos anos 20, 30 e 40, representa um esforço no sentido de compreender o Brasil, seu povo e suas instituições para então delinear alternativas políticas consideradas adequadas para a realidade brasileira. Em *Instituições políticas brasileiras* podemos apreender elementos reveladores da posição crítica do autor diante da organização política do país.

Um dos principais problemas apontados por Viana é a formação cultural e política da elite intelectual do Brasil. Segundo ele, os chamados "homens de pensamento vivem todos entre duas culturas: uma – a do seu povo, que lhes forma o subconsciente coletivo; outra – a européia ou norte-americana, que lhes dá as idéias, as diretrizes do pensamento, os paradigmas constitucionais, os critérios do julgamento político" (1987, p. 17). A atitude xenófila de nossas elites desconsidera o povo "tal como ele pode ser tomado" e impõe-lhe idéias, valores e utopias importados. Há um "desapreço à realidade circundante", demonstração clara do "idealismo utópico das elites e do seu marginalismo político" (*idem*, p. 21).

Caracterizando o "idealismo utópico" dos dirigentes políticos e constituintes, Oliveira Viana enumera uma série de problemas nas instituições políticas brasileiras, criticando radicalmente a idéia de democracia liberal. Como

> (...) num país dominado pela política de clã – onde há regiões inteiras taladas ainda por sanguinolentas lutas de família e onde os grupos partidários não passam de bandos que se entrechocam não por idéias, mas por ódios personalíssimos e rivalidades locais de mandonismo; (...) instituir (em tal país) um regime de proteção das liberdades e direitos individuais (...)? (1987, p. 20)

Para Viana, a questão da democracia e das reformas políticas no Brasil devia ser vista de forma realista. A realidade objetiva das instituições políticas demonstra que elas são permeadas pelo "espírito clânico" e pelo "vírus da politicalha". Segundo ele, uma das "técnicas mais seguras e eficientes da democracia – o sufrágio universal – é anticientífico quando aplicado ao nosso povo – massa"; pois esse povo é totalmente desprovido de uma educação democrática, logo, despreparado politicamente para exercer o direito de voto (1987, pp. 139-140). Outro erro grave na visão de Viana é a confusão entre representação legislativa e função executiva. Para o autor, deveriam ser exigidos predicados diferentes aos candidatos às duas funções. Ele critica a primazia do poder legislativo e a falta de pragmatismo de nossos democratas ao "estabelecer um postulado constitucional que é elegível quem quer que seja eleitor". Isso representa uma "aberração do raciocínio" dos nossos liberais democratas, "construtores de constituições", que não consideram o "nosso eleitor real vivo; fraco, débil, ignorante e inconsciente de sua função"; e sim "o eleitor de ficção: a sósia ou *double* do *citizen* britânico ou americano" (1987, pp. 149-145).

Os partidos políticos carecem de programas em defesa dos interesses coletivos e públicos. Para Viana, os partidos, naquele momento histórico, ainda não eram associações representativas dos interesses de uma classe, um município, uma província ou uma nação; representavam apenas interesses pessoais, de famílias ou de clãs. Da mesma forma, critica veementemente o sistema federativo de descentralização do poder como forma de garantia das liberdades individuais e civis. Ora, o que se tem garantido com o *self-government* no Brasil "não são as liberdades do povo-massa, mas a

impunidade dos mandões políticos-oligarcas ou coronéis nos seus atentados contra essas mesmas liberdades" (1987, p. 157).

Os exemplos demonstram que o arcabouço crítico está voltado para os postulados "importados" da democracia liberal. Estes, segundo Viana, são totalmente inadequados à nossa realidade circundante, ao nosso meio, aos nossos costumes e aos homens vivos. Daí os problemas das nossas instituições e a necessidade de adequá-las e melhor defini-las visando a mudanças "gradativas", "objetivas" e "moderadas" na estrutura social do povo. As mudanças se darão pela ação política do Estado fundada em bases realísticas. Assim,

> (...) o problema fundamental de uma reforma política em nosso povo (...) será organizar um conjunto de instituições específicas, um sistema de freios e contrafreios, que – além dos fins essenciais a toda organização política – tenha por objeto (...) neutralizar ou reduzir ao mínimo a influência e a nocividade do espírito de clã no organismo político-administrativo. (1987, p. 125)

Eliminando os "vícios clânicos", os preconceitos contra a ação centralizadora do Estado e, especialmente, o descompasso entre as instituições inspiradas no liberalismo teórico importado e a realidade social do país, podemos trilhar a constituição da unidade nacional. A construção da nação se dará com base em "interesses nacionais comuns", na unidade política e administrativa do poder central do Estado. Em decorrência virão a liberdade, a democracia, a paz, a tranqüilidade pública e o progresso. Para alguns críticos, trata-se de uma solução via Estado democrático-autoritário em oposição ao Estado democrático-liberal; para outros, trata-se de autoritarismo instrumental, porque transitório, caminho em busca de uma sociedade diferenciada.

Numa outra vertente, Sérgio Buarque de Holanda (1987), na obra *Raízes do Brasil*, busca compreender e elucidar a realidade brasileira, de seu povo, de seus costumes e de suas instituições. Mesmo distante do chamado pensamento autoritário representado por Oliveira Viana, a crítica do autor também se concentrava no ideário democrático liberal importado de outros países. Segundo Holanda,

> (...) a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós: só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade nossos governantes. A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. (1987, p. 119)

Se a democracia brasileira nunca passou de um "mal-entendido", qual era o modelo verdadeiramente democrático preconizado pelo autor? O autor não chega a propor uma "fórmula" política, mas apela a favor da constituição de condições sociais compatíveis com o exercício da democracia. Assim, a via democrática não passa, simplesmente, pelo ordenamento legal das instituições, mas por mudanças, por reformas sociais mais amplas.

Holanda (*idem*) analisa a realidade brasileira, ressaltando as peculiaridades de nossa estrutura social agrária e o poder dos grupos familiares. Segundo ele,

> (...) o grupo familiar torna-se tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico (...). O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família. (1987, p. 50)

A confusão entre as esferas pública e privada perpassa a história brasileira, uma vez que essas relações familiares, dos "chamados contatos primários, dos chamados laços de sangue e de coração", forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Logo, há um predomínio constante das vontades particulares nas esferas públicas faltando "ordenação impessoal na vida do Estado autoritário" (1987, p. 106).

Podemos afirmar que há inúmeros pontos convergentes na visão que Oliveira Viana e Sérgio Buarque de Holanda construíram da realidade brasileira. Gostaríamos de ressaltar a crença de ambos na incompatibilidade da democracia liberal no Brasil, tendo em vista a realidade social do nosso país, até por volta dos anos 30. Por caminhos opostos, os dois autores esforçaram-se em refletir sobre a formação da sociedade brasileira, criticando suas estruturas e as chamadas "soluções enganadoras". Ambos propugnavam mudanças. Viana, pela via autoritária, e Sérgio Buarque de Holanda, pela via democrática, apelando à sensibilidade dos reformadores políticos para a criação de uma nova institucionalidade social.

Se ampliarmos esse debate para temáticas ligadas à formação do Estado nacional e às dificuldades da democracia, o professor de história tem possibilidades de mapear elementos sobre participação e cidadania na nossa história contemporânea.

Em outra obra clássica, *Os donos do poder*, Raymundo Faoro (1977) analisa as peculiaridades do Estado nacional, tendo como base o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Inspirado em Weber, o autor sustenta a tese de que a estrutura do Estado brasileiro foi moldada pela forma diversa de desenvolvimento econômico no Brasil, isto é, o chamado "capitalismo politicamente orientado", ou "capitalismo político". Esse capitalismo, segundo o autor, sobreviveu, de D. João IV a Getúlio Vargas, "incorporando na sobrevivência o capitalismo moderno, de índole industrial, racional na técnica e fundado na liberdade do indivíduo – liberdade de negociar, de contratar, de gerir a propriedade sob a garantia das instituições" (p. 733).

A peculiaridade dessa forma de desenvolvimento reside no emaranhar das esferas pública e privada e na compatibilização de elementos do moderno capitalismo com formas e relações de poder tradicionais. A permanência de elementos tradicionais se expressa nas ações do "estamento político" que sedimentam e reproduzem uma estrutura patrimonial autoritária. O "estamento político" domina e comanda o aparelho estatal civil e militar, gere e regula a economia por meio de vários mecanismos de concessões públicas, de controles de crédito e consumo, manipulações financeiras, e da supervisão de negócios e produção. Há um entrelaçamento entre o político e o econômico, sendo que as camadas dirigentes atuam guiadas por seus próprios interesses, utilizando-se de instrumentos políticos para "comandar", "cooptar" e "domesticar" os quadros, as forças sociais.

Para Faoro (*op. cit.*), o Estado patrimonial no Brasil, "corpo e alma" do capitalismo politicamente orientado, não é um fenômeno transitório como supunham a crítica liberal e a marxista. A permanência patrimonialista decorre do movimento, da dinâmica própria do sistema, capaz de compatibilizar as mudanças econômicas e sociais à estrutura política, por meio da conformação de interesses de classe, partidos e grupos de pressão. A forma de constituição desses interesses não possui um "grau" e uma cor "definida", mas há uma mistura de tons e teor. Finalmente, o autor ressalta que a permanência do patrimonialismo representa a permanência da "independência sobranceira do Estado sobre a nação" e do "patronato político" – os verdadeiros donos do poder – sobre o povo.

Essas questões são enfrentadas por Simon Schwartzman (1982), depois de mais de dez anos da primeira publicação de *Os donos do poder*. Inspirado em Weber e Faoro, o autor publica o livro *Bases do autoritarismo brasileiro*, no qual busca explicar a tradição centralizadora e autoritária do Estado brasileiro, com base na análise das relações entre Estado e sociedade. O autor parte da tese de que o Estado brasileiro tem como característica histórica o "patrimonialismo", como forma de dominação política com dinâmica própria e independente. A sociedade, outro pólo de relação, é caracterizada como "fraca", pouco articulada, "fugidia" e "freqüentemente rebelde". Daí decorre um padrão de relacionamento entre não-iguais, no qual o Estado utiliza mecanismos de cooptação e exclusão de setores da sociedade dos processos políticos e dos privilégios econômicos. Esse padrão de relacionamento não é um "traço congênito e insuperável" – ele se transforma no decorrer do processo histórico. O autor aponta a crise do Estado patrimonial brasileiro e a possibilidade do colapso dessa estrutura, bem como da "destruição de todas as formas de dependência que a sociedade civil tem desenvolvido em relação ao Estado" (1982, p. 23).

Essa crise é analisada no interior da dinâmica política brasileira, incluindo e ressaltando as diferenças regionais e a questão da representação política. Segundo Schwartzman (1982, p. 158), ainda que embrionária, há uma política do tipo representativa, o que significa poder estabelecer no Brasil um outro padrão de relações entre o Estado e a sociedade, transformando "definitivamente os clientes em constituintes, em fontes de poder, e o Estado em simples instrumento da vontade da maioria organizada". Isso implica o enfrentamento de alguns problemas. Por um lado, a clivagem regional. O autor identifica uma postura mais clientelista nas elites do centro, do nordeste e em certa medida do sul do país em detrimento de uma política de representação. Por outro lado, São Paulo, o pólo capitalista mais desenvolvido, não é capaz de moldar as instituições e práticas políticas em nível nacional. Além disso, esse novo padrão de relacionamento implica o "desburocratizar, tornar menos autoritária a ação do Estado, e tornar menos privatista e conservadora a política representativa" (p. 160).

Se, para Schwartzman, é fundamental alterar as relações sociedade e Estado, para Hélio Jaguaribe (1953 e 1962), um dos expoentes da corrente nacional-desenvolvimentista do Iseb, o Estado aparece como a principal instituição da sociedade, capaz de promover o desenvolvimento econômico e a consolidação da nacionalidade. O pensamento de Hélio Jaguaribe e do

grupo de intelectuais ligados ao Iseb marcou o movimento intelectual dos anos 50 e 60, pelo diagnóstico e pelas proposições apresentados nos seus trabalhos, bem como por sua atuação nos diferentes espaços de debates acerca da realidade brasileira e dos modelos de desenvolvimento econômico, social e político do Brasil.

Em suas obras *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político* e "A crise brasileira", Jaguaribe, por um lado, explicita a influência de Alberto Torres e Oliveira Viana, e, por outro, mantém um diálogo com as correntes marxistas. A influência de Viana é marcante quando o autor trata do papel das elites. Segundo ele, cabia às elites esclarecidas – empresários, intelectuais e técnicos – o papel de diagnosticar, analisar, elaborar e pôr em prática um projeto social nacional, projeto este que contivesse as aspirações das lideranças da sociedade.

O diagnóstico traçado pelo autor em "A crise brasileira" aponta como

> (...) centro da crise e dos problemas sociais, políticos e culturais, o problema econômico decorrente do fato de nosso subdesenvolvimento ter atingido um ponto crítico. Assim sendo, a crise brasileira atinge todos os planos da vida nacional e se encontra inserida no contexto da crise do nosso tempo. (1953, p. 138)

Diagnosticados os problemas, o autor afirma que: "a solução mais eficaz e rápida desses problemas exige um planejamento geral da economia e a rigorosa execução dos planos" (*idem*, p. 135).

Para isso, é necessária a destruição do "Estado cartorial" – tal como apontou Faoro –, do "parasitismo burocrático", característico da sociedade tradicional e subdesenvolvida. Esse Estado seria substituído, de acordo com Jaguaribe, pelo "Estado-serviço" e a burocracia cartorial, por "uma burocracia gerencial", competente, capaz de instaurar "uma política interna calcada num planejamento geral da ação do Estado em todos os planos da vida nacional e uma política externa calcada na objetiva compreensão dos interesses do Brasil na órbita internacional" (1953, p. 141).

O modelo político idealizado por Jaguaribe, para que a modernização, a industrialização e o progresso econômico da nação ocorram, tem como base a idéia da centralização e da diminuição do atendimento das pressões sociais. Segundo ele, o "neobismarckismo" ajusta-se às nossas condições por ser

> (...) um modelo político consistente no exercício, pelo chefe do governo, de uma arbitragem entre os estratos sociais, baseada numa objetiva contabilidade social, que assegure o máximo poder de investimento tolerável pela comunidade, regulando o regime de participação política de reivindicação e assegurando aos empresários nacionais a liderança na promoção do desenvolvimento da comunidade, concebida como nação, de acordo com a programação traçada pelo Estado. (1953, p. 68)

Poderíamos afirmar que a visão do autor quanto ao funcionamento do sistema político caminha em linha oposta à concepção de democracia participativa e do aperfeiçoamento dos mecanismos de mobilização e participação dos diferentes setores sociais nas esferas de decisão das políticas públicas?

No campo intelectual dos anos 60, no qual florescia o debate das questões ligadas ao desenvolvimento com a preocupação de promover a industrialização do país, insere-se também o trabalho de Luciano Martins (1978) *Pouvoir et développement économique: Structures de pouvoir et système de décisions au Brésil.* Inspirado na obra clássica de Barrington Moore, Martins analisa o papel do Estado no processo de modernização capitalista do Brasil. Suas preocupações estão voltadas para o tipo de modernização e de estruturas políticas que se desenvolvem no Brasil e as implicações desse padrão de desenvolvimento.

A tese principal do autor é a de que no Brasil se processou a chamada "modernização conservadora", ou seja, a passagem de uma economia baseada na exportação de produtos primários para uma economia industrial que se deu com base em uma "coalização em circuito fechado" das elites agrárias, comerciais, industriais e burocráticas, de feição autoritária, pois não levaram em conta os setores sociais "de baixo", "as massas". Essa coalização teve como meta a compatibilização e a harmonização dos interesses das elites, o desenvolvimento econômico e a conservação das diferentes estruturas de dominação. Assim, promoveram a modernização industrial mantendo a estrutura agrária latifundiária e arcaica.

O Estado no Brasil é visto pelo autor em três dimensões: como aparelho de dominação, como campo privado das elites e como árbitro dos conflitos entre elas (1978, p. 27). Nessa perspectiva, Martins (*op. cit.*) mostra, na análise do programa de desenvolvimento do governo Kubitschek, que o desenvolvimento industrial tinha como base o seguinte tripé: o alargamento do papel do Estado, o crescimento do setor privado nacional e a participação

do capital estrangeiro (p. 407). O Estado aparece aqui como indispensável nas negociações, na elaboração e na aprovação dos projetos por meio dos grupos executivos, de tecnocratas nomeados pelo presidente da República. É interessante observar que o autor aponta a importância da centralização das decisões nas mãos do poder executivo, fortalecendo a "tecnocracia" em detrimento do poder legislativo. Nesse sentido, conclui que no período Kubitschek houve um fortalecimento do papel do Estado na programação do desenvolvimento econômico, e como instrumento de promoção dos interesses privados nacionais e estrangeiros.

Finalizando, Luciano Martins, referenciado em Moore, analisa o padrão de "modernização conservadora" do Brasil, apontando caminhos diferentes de desenvolvimento capitalista e como alguns processos levam à democracia e outros não. O desenvolvimento capitalista e a modernização prescindem do funcionamento da democracia.

Florestan Fernandes, expoente da sociologia marxista e do pensamento brasileiro, enfrenta essas questões nos anos 60, analisando a tese da revolução burguesa no Brasil, sua emergência, seus caracteres estruturais e dinâmicos, seus limites e sua eficácia como processo histórico em nosso país. Fernandes discute a relação entre a transformação capitalista e as estruturas de dominação nos países subdesenvolvidos. Segundo ele, a revolução burguesa combina transformação capitalista e dominação burguesa, nas condições históricas específicas dos países dependentes, os quais "excluem qualquer probabilidade de desenvolvimento do modelo democrático burguês". Aqui, o que se concretiza "é uma forte dissociação pragmática entre democracia e capitalismo (...) ou uma forte associação entre capitalismo e autocracia" (1974, p. 292).

Nesse sentido, Florestan Fernandes considera o regime democrático incompatível com o desenvolvimento capitalista dependente e periférico do tipo brasileiro. O autor condena o processo de modernização excludente, uma vez que está associado aos interesses burgueses e oligárquicos. O Estado brasileiro aparece como expressão dos interesses das elites, controlado pela iniciativa privada:

> Ele se abre, em um pólo, na direção de um capitalismo dirigido pelo Estado e um outro na direção de um *Estado autoritário*. O Estado adquire estrutura e funções capitalistas, não para servir aos interesses "gerais" ou reais da nação (...) porém para satisfazer o corsenso burguês, do qual se tornou *instrumental* e para dar viabilidade histórica ao desenvolvimento extremista. (1974, p. 346, grifos meus)

Assim, o Estado brasileiro é mais um limite, uma dificuldade para a constituição da democracia.

Por caminhos distintos, todos os autores aqui abordados, ao tratarem das questões relativas ao papel do Estado, apontaram diversos elementos que, historicamente, constituíram obstáculos à constituição de estruturas políticas que favoreçam o avanço da democracia entre nós. É interessante salientar que as dificuldades de construção da noção de cidadania, de uma participação política mais ampla da sociedade, enfim, as dificuldades de construção da democracia no Brasil perpassam o conjunto das obras. Contraditoriamente, os elementos para a compreensão dessas dificuldades, em geral, não são objeto de estudo no ensino de história do Brasil na educação básica. No ensino superior sim.

O processo de formação inicial e continuada do professor de história requer a investigação e o aprofundamento desses temas, pois a construção do sistema democrático representativo no Brasil depende da intervenção dos sujeitos políticos (professores e alunos) cotidianamente. Nesse sentido, consideramos fundamental o estudo das relações entre Estado, elites e partidos na nossa história política contemporânea, e, insisto, isso implica a releitura de autores que, em diferentes tempos, de diversas perspectivas, esforçaram-se para compreender o Brasil.

Nesse sentido, a leitura do clássico de Vitor Nunes Leal (1949) intitulado *Coronelismo, enxada e voto*, hoje, também nos ajuda a entender essas relações, bem como potencializa o debate sobre graves problemas nacionais, como, por exemplo, o das lutas pela terra, as relações campo e cidade, a reforma agrária, a correlação de forças no Congresso Nacional e as ações dos poderes executivo e judiciário em torno da questão.

Leal explica o coronelismo como "um sistema político dominado por uma relação de compromisso entre o poder privado decadente e o poder público fortalecido" (1949, p. 252). Trata-se de um fenômeno localizado mais especificamente na Primeira República, quando da extensão do direito ao voto dos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo em que o regime federativo tornava totalmente eletivo o governo dos estados. Esse sistema dependia tanto do sistema representativo quanto do poder dos coronéis locais para a efetivação dos mecanismos de influência e controle do eleitorado.

Uma das características desse sistema é a reciprocidade entre os coronéis que controlam os eleitores, os chamados "currais eleitorais" e os candidatos (especialmente os governistas) nas eleições estaduais e federais, as práticas de ofertas de empregos, dos favores, da força policial e do acesso aos benefícios oriundos do poder público. Segundo o autor, esse sistema entra em crise e tende a se transformar com a ajuda das mudanças institucionais, como, por exemplo, das Constituições pós-1930. Mas alerta que a "decomposição só será completa quando se tiver operado uma alteração em nossa estrutura agrária" (1949, p. 257). Conclui afirmando que uma realidade econômica baseada numa agricultura decadente e numa indústria atrasada, combinada com uma realidade política baseada no sistema coronelista, "falseia a representação política" e desacredita o "regime democrático".

A análise do sistema democrático representativo é aprofundada por Maria do Carmo C. Souza (1976) em *Estado e partidos políticos no Brasil (1930-1964)*. Nessa obra a autora tenta qualificar o sistema partidário em três dimensões. A primeira se refere à organização das bases eleitorais; a outra, à articulação vertical interna dos quadros; e a terceira se refere à capacidade de exercer a função governista. A partir daí, ela constrói sua investigação sobre a relação do sistema partidário e o Estado brasileiro, sustentando, como tese central, o papel do Estado como "condicionante" da formação, da evolução e da atuação dos partidos políticos. Nesse sentido, vê a centralização estatal como "enorme peso inibidor" para o fortalecimento dos partidos no Brasil. Entretanto, apesar disso, a autora contesta a tese da "inviabilidade originária e congênita" dos partidos no Brasil, admitindo "a presença simultânea de tendências ao fortalecimento e à desagregação dos mesmos". Sugere, assim, a hipótese de realinhamento e fortalecimento do sistema partidário no período.

Em obras mais recentes, nos anos 80 e 90, Bolívar Lamounier (s.d.) e Antônio Lavareda (1991), em trabalhos de pesquisa diferentes, concluem que as dificuldades enfrentadas pela democracia no Brasil não são decorrentes apenas da alta concentração de renda, mas também dos diversos obstáculos institucionais. Lamounier aponta a necessidade da criação de meios institucionais que garantam a estabilidade democrática, não permitindo que as crises desemboquem em retrocessos com soluções autoritárias. Além disso, o autor vê a necessidade de ampliação eleitoral e "definidos os resultados, escolhidos os representantes, o jogo democrático requer a

atenuação da incerteza em proveito da inteligibilidade, da eficácia e da consistência das ações governamentais" (p. 180).

Antônio Lavareda, após análise minuciosa do processo partidário-eleitoral no Brasil, vê inúmeras dificuldades para a consolidação do sistema partidário em nosso país. Considerando o declínio dos partidos um fenômeno mundial, o autor conclui que "a mídia eletrônica se encarrega atualmente de passar uma esponja sobre os poucos incentivos à identificação partidária dos eleitores, personalizando em demasia a política, e instaurando a primazia absoluta do *marketing* eleitoral" (1991, p. 171). O autor aponta as dificuldades para sedimentar um sistema partidário no final do século XX e adverte: "caso o Brasil não promova com urgência as mudanças necessárias nos mecanismos institucionais corre o risco de ingressar no século XXI carente de um sistema partidário sólido, penalizado por não ter cumprido no devido tempo essa tarefa do processo de desenvolvimento político" (p. 172).

Essa análise demonstra, mais uma vez, como obstáculos institucionais acrescidos às condições materiais de sobrevivência e à desigualdade de acesso dos indivíduos em relação ao saber e à informação dificultam a construção de uma democracia moderna no Brasil. Ora, se uma democracia pressupõe participação, liberdade e igualdade política, como criar condições efetivas para que os indivíduos não sejam excluídos do exercício da ação política? Responder a essa questão implica, a meu ver, pensar também no tipo de educação que o indivíduo recebe. Em que medida a educação escolar brasileira contribui para a construção da democracia e da cidadania? Em que medida a história ensinada em nossas escolas prepara o cidadão para a ação política? Concordando com Canivez (1991), a educação dos cidadãos

> (...) não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrúpulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de *governante em potencial*. (1991, p. 31, grifos meus)

Trata-se de um desafio de todos, em especial daqueles que têm como ofício a compreensão da história do país, das sociedades.

Segundo os PCNs, é preciso considerar que

> (...) do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da democracia tem sido debatida como um problema fundamental da

sociedade deste final de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida no mundo contemporâneo. Têm sido reavaliadas as contradições e as tensões manifestas na realidade ligadas ao distanciamento entre os direitos constitucionais e as práticas cotidianas. Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural e indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade. (1998, p. 37)

Esse longo trecho foi citado com o objetivo de reforçar nossas preocupações com a complexidade da educação para a cidadania, no atual contexto histórico. Isso exige de nós um esforço de análise histórico-educativa desses "novos temas e problemas", configurados pelas lutas em torno da ampliação de direitos. Caso contrário, nossas aulas de história correm o risco de se transformarem em animados palcos de representações do presentismo, porém esvaziados de historicidade.

Cidadania e democracia dependem, historicamente, relembrando Sérgio Buarque de Holanda (1987), da constituição de condições sociais compatíveis para seu exercício. E isso não passa simplesmente pelo ordenamento legal das instituições, mas por mudanças sociais mais amplas, especialmente aquelas que garantam a todos, sem exclusão, o exercício do direito básico e universal de acesso à educação escolar. Sem o atendimento a esse direito, todos os demais estarão comprometidos, no contexto social e político do século XXI. Portanto, educação, história e participação política são conceitos indissociáveis na construção de uma sociedade democrática.

Referências bibliográficas

BRASIL/MEC/SEF (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – História, 5ª a 8ª séries*. Brasília.

CANIVEZ, Patrice (1991). *Educar o cidadão?*. Campinas: Papirus.

FAORO, Raymundo (1977). *Os donos do poder*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo (2º volume).

________ (1987). "Existe um pensamento político brasileiro?". *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, nº 1. São Paulo: USP.

FERNANDES, Florestan (1974). *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.

FONSECA, Selva G. (2000). *Caminhos da história ensinada*. 5ª ed. Campinas: Papirus.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (1987). *Raízes do Brasil*. 19ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

JAGUARIBE, Hélio (1953). "A crise brasileira". *Cadernos do Nosso Tempo*, nº 1, dez.

________ (1962). *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

LAMOUNIER, Bolívar (s.d.). *Eleições e democracia no Brasil: Discurso, teoria, história*. São Paulo: Idesp.

LAVAREDA, Antônio (1991). *A democracia nas urnas. O processo partidário-eleitoral brasileiro*. Rio de Janeiro: Rio Fundo/Iuperj.

LEAL, Vitor Nunes (1949). *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Forense.

MARTINS, Luciano (1978). *Pouvoir et développement économique: Structures de pouvoir et système de décisions au Brésil*. Paris: Anthropos.

MONIOT, Henri (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

OLIVEIRA VIANA, F.J. de (1987). *Instituições políticas brasileiras*. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp/Eduff (volumes 1 e 2).

SANTOS, Wanderley Guilherme dos (1979). *Ordem burguesa e liberalismo político*. São Paulo: Duas Cidades.

SCHWARTZMAN, Simon (1982). *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus.

SOUZA, Maria do Carmo C. de (1976). *Estado e partidos políticos no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Alfa-Omega.

X SIMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1999). *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Logroño: Universidade de la Rioja/Díada Editora.

5
O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

> A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (Samuel 1989, p. 220)

Essa afirmação nos conduz necessariamente a uma série de questionamentos que, a nosso ver, podem ser sintetizados na seguinte questão: se a história pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, por que a história ensinada consiste basicamente na transmissão da memória nacional? Isso nos remete ao repensar das relações entre a historiografia e os processos de difusão/produção de saberes históricos no espaço curricular destinado à disciplina história na educação básica.

Segundo Zamboni (1993), em artigo publicado sobre o papel do ensino de história na construção da identidade,

> (...) o objetivo fundamental da História, no ensino de primeiro grau (ensino fundamental), é situar o aluno no momento histórico em que vive... O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer. (P. 7)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam essa preocupação:

> O ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (Brasil/MEC/SEF 1997, p. 49)

Apesar dos consensos construídos acerca da importância da problematização e do estudo da história local para a formação de crianças e adolescentes, é possível deparar, no cotidiano escolar, com uma série de dificuldades para a concretização desses objetivos. Em pesquisa realizada por nós sobre o processo de ensino de história local e regional nas séries iniciais, foi possível constatar algumas características marcantes que evidenciam essas dificuldades:

> - a fragmentação rígida dos espaços e temas estudados, não possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o estado são vistos como unidades estanques, dissociados do resto do país ou do mundo;
> - a naturalização e a ideologização da vida social e política. O homem aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata. O conceito de comunidade, por exemplo, é amplamente utilizado para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder e dominação que permeiam os grupos locais;
> - o espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos. Ressaltam-se, por exemplo, "a origem e a evolução do município e do estado", "os vultos que contribuíram para o progresso da cidade, da região". Nessa perspectiva, o bairro, o município, o estado ou a região têm um destino linear, evolutivo, pautado pela lógica dos vultos, dos heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais que fizeram o progresso da região;
> - as fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, pelos órgãos administrativos locais, com o objetivo de difundir a imagem do grupo detentor do poder político ou econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como única fonte de estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local. (Fonseca 1992, pp. 46-47)

As dificuldades no tratamento da história local e regional são também recorrentes na pesquisa historiográfica. Segundo Samuel (1989, p. 222), apesar das tentativas e dos esforços, a história local continua "circunscrita a um grupo de entusiastas" e, "embora escrita como um trabalho de amor, é repetitiva e sem vida". Segundo o autor, isso se deve à natureza dos documentos, que varia pouco de um lugar para outro e que, em geral, registra atos dos governos locais, denominada por ele de "tendência administrativa dos documentos". Uma outra dificuldade apontada pelo autor é a própria noção de história local como uma entidade distinta e separada, fenômeno único, como um conjunto cultural com periodização própria.

Como fugir a essas armadilhas? Segundo ele, "ao invés de considerar a localidade por si mesma como objeto de pesquisa, o historiador poderá escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado, tanto em tempo como em espaço, mas usado como uma janela para o mundo" (p. 229). Quanto às fontes, o autor defende a evidência oral como aquela capaz de fazer com que os estudos de história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva. A incorporação das fontes orais possibilita despertar a curiosidade do historiador, acrescentar perspectivas diferentes, trazer à tona o "pulso da vida cotidiana, registrar os tremores mais raros dos eventos, acompanhar o ciclo das estações e mapear as rotinas semanais" (p. 233).

Nesse sentido, defende Samuel (1989):

> A história local não se escreve por si mesma, mas, como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo

como é lida. Tudo pode variar, desde a escolha do tema até o conteúdo dos parágrafos individuais (...). O valor dos testemunhos depende do que o historiador lhe traz, assim como daquilo que ele leva, da precisão das perguntas e do contexto mais extenso de conhecimento e entendimento do qual elas derivam. O relato vivo do passado deve ser tratado com respeito, mas também com crítica; como o morto. (Pp. 237-239)

Se, reconhecidamente, o debate historiográfico e educacional, o movimento curricular e as práticas pedagógicas indicam a necessidade de uma nova configuração de ensino e aprendizagem da história local e regional, como essa questão pode ser enfrentada? Em busca de respostas a essas questões passo a transcrever as reflexões produzidas pelos colegas portugueses Manique e Proença (1994), com o objetivo de melhor situar e compreender a questão. Tomo como ponto de partida a seguinte pergunta elaborada pelos professores, com base na realidade vivida por eles: "Qual será, pois, o sentido da transmissão de uma memória oficial nacional, nas escolas dos nossos dias, onde coexistem culturas e raças tão diferentes?" (p. 27).

Segundo eles,

(...) na aldeia global em que vivemos, os meios de comunicação põem-nos em permanente contacto com múltiplos testemunhos dos dramas da humanidade e, constantemente também, os adolescentes são confrontados com atitudes, costumes e formas de vida para os quais não dispõem de qualquer referente válido. Essa situação, agravada pela progressiva desestruturação familiar (outra fonte importante de memória), contribui certamente para os problemas de identidade dos jovens nas nossas escolas.

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara por meio da fixação de objectivos comuns.

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, o que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória colectiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações, a reabilitação da memória do trabalho, uma sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho

manual, e a memória do tempo curto, do acontecimento, que caracteriza o estudo da história do século XX.

Uma pedagogia da memória será, nestes termos, uma pedagogia da pluralidade e da diferença de tempos e culturas que, concomitantemente, promoverá uma nova relação do aluno com a duração e uma nova tolerância face ao outro, que tão arredia tem andado na historiografia escolar tradicional.

Uma pedagogia da memória pressupõe ainda uma pedagogia do sujeito, o que, em termos didácticos, se traduz na adopção de estratégias implicativas inerentes a qualquer aprendizagem que se pretenda activa.

Numa pedagogia que tenha em conta a pluralidade de tempos e culturas, ocupam lugar privilegiado os estudos de história local. Quando nos referimos aos estudos do meio não os limitamos ao recolher de costumes, tradições, festas ou comemorações locais, que podem e devem ter lugar numa didáctica desse tipo, mas também ao trabalho com fontes arquivísticas, procurando efectuar com os alunos uma iniciação precoce ao trabalho do historiador. Os arquivos locais, bem explorados e correctamente aproveitados, são um excelente recurso a serviço do professor para desenvolver com seus alunos projectos de aprendizagem que não se restrinjam à simples informação, mas contribuam para a sua formação intelectual e cívica.

Dos estudos locais, não está afastado, como é óbvio, o recurso à história oral, veículo por excelência das memórias não-escritas, ou a exploração do patrimônio construído ou natural, bem como a toponímia designativa de locais de memória que marcam o imaginário de cada um de nós.

O estudo da história local apresenta uma dupla faceta pedagógica e científica. Do ponto de vista pedagógico, se pretendemos uma pedagogia de memória que faça frente aos problemas de desenraizamento, falta de identidade e pluralidade cultural e rácica que caracterizam as nossas escolas, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. Por outro lado, é mais fácil a identificação, que ajuda a construir uma identidade, num espaço ou em grupos mais limitados, do que em situações espaciais ou sociais mais latas que adquirem um caráter cada vez mais abstrato.

Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades. Não se pense, porém, que, ao defender uma abordagem didáctica dos conteúdos programáticos assente preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim, tornar diferente

essa construção. Compreender o passado nacional na sua relatividade de historicidade e acabar com o mito de uma história nacional unitária e eterna, forjada num discurso historiográfico sobre a Pátria, herdeira do século XIX, que nada diz aos jovens de hoje, nem contribui para fazer do ensino da história o suporte de uma memória viva que possa contribuir para criar uma identidade nacional, aberta ao mundo e multicultural. (Manique e Proença 1994, pp. 24-26)

Baseados nessas considerações críticas, os autores passam a sugerir algumas abordagens didáticas da utilização de fontes locais no ensino básico. Segundo eles,

(...) o estudo do meio é, por natureza, uma área para que convergem os contributos de várias disciplinas, pois trata-se de um espaço vital onde se interligam diversas variantes e se estabelece uma série de relações entre os diferentes fenómenos que caracterizam as sociedades humanas. Ora, se a História tem um carácter global, é indispensável que essa característica também seja tida em conta nos estudos de história local, recorrendo ao contributo de outras ciências sociais. (P. 26)

Nessa perspectiva,

(...) o meio como recurso didáctico permite atingir determinadas metas de carácter científico e didáctico-pedagógico:

- Os estudos de história local revelam-se extremamente motivadores para os alunos porque lhes permitem realizar actividades sobre temas que lhes despertam o interesse, pela sua relação com o passado do que ainda reconhecem os mais variados vestígios. A motivação deve, contudo, ultrapassar a satisfação da simples curiosidade, para fomentar um verdadeiro trabalho de investigação.
- A observação do meio – e conseqüente pesquisa – permite o desenvolvimento de capacidades intelectuais como a análise, enquanto classifica, compara e discrimina os diversos dados obtidos na investigação, a que se seguirá um trabalho de síntese final.
- Por se tratar de trabalhos de pesquisa, o aluno pode iniciar-se no método de investigação histórica, exercitando outros processos científicos, como a formulação de critérios hipotético-dedutivos, e desenvolvendo a observação directa e indirecta.
- Pelo estudo do meio é possível concretizar a interdisciplinaridade através da abordagem didáctica de situações que implicam a relação de fenómenos que podem envolver diferentes áreas científicas, mas que têm como denominador comum o factor de se desenvolverem num lugar e época concretos.
- Ao iniciar-se no estudo do meio o aluno irá seguir as três etapas que tradicionalmente caracterizam o labor historiográfico: a heurística das fontes, a sua crítica respeitando os caracteres interno e externo e, posteriormente, a elaboração da síntese global.
- O recurso ao meio como objecto de estudo e a compreensão do passado da localidade onde vive permitem que o aluno se insira e compreenda melhor a sociedade de que faz parte e na qual virá a intervir.
- O contacto com as instituições locais e a percepção do seu modo de funcionamento preparam melhor o aluno para uma futura integração na sociedade, facilitando-lhe a compreensão das instituições democráticas e reforçando, deste modo, o caráter formativo da História na preparação para o exercício consciente da cidadania. (*Idem*, *ibidem*, p. 27)

De forma didática, os autores sugerem uma sistemática, pela qual se pode organizar o trabalho de investigação de história local em sala de aula, visando atingir as metas anteriormente transcritas. Propõem as seguintes etapas:

- O processo deve iniciar-se pela tomada de contacto com o tema, por parte dos alunos. Para o efeito, o professor, em situação de classe, terá que prestar uma série de informações sobre o assunto, na sua globalidade, e orientará os alunos sobre as actividades de desenvolver os meios disponíveis, os objetivos a alcançar e os possíveis subtemas do trabalho. É a altura de proceder à formação de pequenos grupos que não devem ultrapassar os quatro ou cinco elementos. Esse trabalho será precedido ou acompanhado de visitas de estudo aos arquivos e biblioteca locais.
- Concretizado o tema e definidas as regras metodológicas, o professor e os alunos estabelecerão um acordo (que pode tomar a forma de um compromisso escrito) sobre a forma de trabalhar, atividades a desenvolver, prazos, formas de apresentação...
- Efetuadas essas operações, cada grupo começará o seu trabalho por uma primeira abordagem do subtema escolhido, de modo a definir o seu conteúdo e limites. (Trata-se de um primeiro plano da investigação).
- Desenvolvimento, na aula, pelo professor (podendo integrar a participação dos alunos dos diferentes grupos) de cada um dos subtemas propostos. Essas aulas visam fornecer informações e preparar o posterior trabalho extra-aula.

- Enquanto se desenvolve o trabalho de pesquisa dos alunos, realizar-se-ão, com uma periodicidade predeterminada, aulas em que se precederá a seleção, explicação e organização dos conceitos operatórios e da informação recolhida por cada grupo, no sentido de estabelecer relações entre os diferentes subtemas do trabalho.
- Elaboração da síntese final, velando o professor para que não ocorram divagações ou uma grande dispersão por parte dos diferentes grupos. A intervenção do professor deve ser cuidadosa para evitar impor a sua própria interpretação ou visão. Embora tenha a obrigação de corrigir erros ou falsas conclusões, deve promover a autonomia dos alunos para que estes sejam os próprios construtores dos conhecimentos adquiridos e, por meio do seu trabalho, possam aperceber-se da especificidade do meio em que estão inseridos e da sociedade que os rodeia, compreendendo assim a sua condição de agentes históricos. O professor manter-se-á num papel de informador e catalisador durante a elaboração do trabalho, facilitando materiais, velando pela correcta definição e utilização de conceitos e evitando as divagações de forma a que cada grupo de mantenha nos limites fixados, para que não existam sobreposições. (Manique e Proença 1994, pp. 27-28)

A proposta pedagógica dos autores portugueses, a nosso ver, caminha no sentido de romper com a dicotomia produção/reprodução nas aulas de história. O estudo de história local é possível de ser realizado, escapando às armadilhas e às dificuldades inicialmente levantadas? Sim, com base em uma construção pedagógica que tenha como principal pressuposto do ensino a investigação, a pesquisa, a produção de saberes. Nessa perspectiva o professor desempenha um papel fundamental, pois será o coordenador, o gestor das ações, o orientador da pesquisa, o mediador, capaz de repensar, rearticular historiografia/pesquisa/ensino.

Concordamos com os autores quando dizem que

> (...) o professor dispõe de variadas fontes, de fácil acesso nos arquivos locais, que permitem realizar diversos trabalhos que, sem perder de vista o caráter global inerente a qualquer estudo histórico, podem incidir sobre aspectos parcelares da realidade histórica, porque o critério de totalidade nada tem a ver com a idéia de que a investigação deve forçosamente integrar todos os acontecimentos históricos e sociais de uma época. (*Idem*, *ibidem*, p. 28)

Assim, essa proposta pedagógica requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes. Trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio-histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade. A formação da consciência histórica pressupõe a compreensão do "eu" no "mundo", do "uni-verso", unidade na diversidade, como dinâmica, movimento, transformação, história!

Referências bibliográficas

BRASIL/MEC/SEF (1997). *Parâmetros curriculares nacionais – História e geografia.*

FONSECA, S.G. (1992). "O ensino de história e geografia nas séries iniciais". *Ensino em Re-Vista*, vol. 1, nº 1. Uberlândia: Edufu.

MANIQUE, A.P. e PROENÇA, M.C. (1994). *Didáctica da história – Património e história local.* Lisboa: Texto Editora.

SAMUEL, Raphael (1989). "História local e história oral". *Revista Brasileira de História*, vol. 9, nº 19. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, set., pp. 219-243.

ZAMBONI, Ernesta (1993). "O ensino de história e a construção da identidade". *História – Série argumento.* São Paulo: SEE/Cenp.

6
A INCORPORAÇÃO DE DIFERENTES FONTES E LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No decorrer dos últimos 20 anos uma das principais discussões, na área da metodologia do ensino de história, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina. Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas.

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades.

Nesse sentido, apresentaremos algumas reflexões, fruto de uma pesquisa bibliográfica e de experiências didáticas, possibilidades de trabalho pedagógico, incorporando diversas linguagens no processo de ensino e aprendizagem de história. Trata-se de um esforço para mapear distintos olhares sobre formas específicas de linguagens, apontando potencialidades, possíveis riscos, ciladas, vantagens e desvantagens nesse desafio metodológico.

O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes de trabalho devem propiciar a alunos e professores o acesso e a compreensão desse universo de linguagens.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, "decoram" o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva.

Para Silva (1985, p. 51), o trabalho com linguagens exige do historiador pensá-las como elementos constitutivos de uma realidade sociopolítica, que dependem de um mercado, garantem determinadas modalidades de relações e participam na constituição de uma dada memória. Nesse sentido nos propomos, aqui, a pensar linguagem como forma e expressão de lutas, força, dinâmica, experiência histórica.

Obras de ficção: Literatura

De acordo com alguns autores, o historiador adota em relação aos fatos, quando procura reconstruir um passado desaparecido, uma perspectiva que é a da ficção, pois as características que fazem fluir um relato e que nos permitem acompanhá-lo seriam análogas às da compreensão histórica, e nessa medida importa conhecer fronteiras da narrativa. É preciso lembrar, no entanto, que a literatura, como formação discursiva própria, "não concede foros de verdade àquilo que declara" (Costa Lima 1986); enquanto, por exemplo, a fotografia representa a possibilidade de registrar mecanicamente uma imagem em condições análogas às da visão, o discurso ficcional indica, por definição, o afastamento do real. Até que ponto a utilização da obra de ficção como fonte para a história depende de seu valor testemunhal?

As questões levantadas pelos professores de história que trabalham com discursos literários podem ser resumidas assim: qual é a especificidade do discurso literário e do discurso histórico? Quais as fronteiras que delimitam esses dois discursos? Como trabalhar literatura e história, respeitando a especificidade do discurso literário?

O discurso histórico e o literário têm em comum o fato de ambos serem narrativos. O discurso histórico visa explicar o real por meio de um diálogo que se dá entre o historiador e os testemunhos, os documentos, que evidenciam o acontecido. Com base nesse diálogo o pesquisador explicita o real em movimento, a dinâmica, as contradições, as mudanças e as permanências. A obra literária não tem o compromisso, nem a preocupação de explicar o real, nem tampouco de comprovar os fatos. Trata-se de uma criação, um "teatro mental", como diz Costa Lima (1986), o que, por definição, implica o afastamento do real.

Segundo Sevcenko (1986), a literatura é, antes de mais nada, um produto artístico, porém com raízes no social. Nesse sentido a literatura pode falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Para o autor, mais do que dar um testemunho, ela revelará momentos de tensão. Assim, o historiador é atraído não pela realidade e sim pela possibilidade.

A leitura de textos literários, reservando as especificidades artísticas, pode nos oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas,

dos valores e costumes de uma determinada época. É uma fonte/documento/ evidência que auxilia o desvendar da realidade, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, as mudanças naturais, os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas.

Nessa perspectiva cabe a nós, professores, muita sensibilidade no trabalho com o texto literário, pois é necessário respeitar os limites próprios do discurso, e, ao mesmo tempo, não confundir história com ficção e aventura, ao tentar tornar seu ensino mais prazeroso. Assim, os critérios de escolha e uso de livros paradidáticos que incorporam o discurso ficcional merecem especial cuidado, pois se corre o risco de formar nos alunos uma concepção fantasiosa de história.

Segundo Vieira *et al.*,

> (...) é preciso estar atento às metáforas, às imagens etc., pois os recursos da linguagem são recursos históricos (...) estar atento ao modo como a linguagem foi produzida tentando responder por que as coisas estão representadas de uma determinada maneira, antes de se perguntar o que está representado. (1989, p. 23)

Nos diversos níveis e graus de ensino é possível desenvolver trabalhos interdisciplinares de história e literatura adequados ao universo da criança e do adolescente sobre diversos temas e problemas. Experiências de pesquisa e didáticas têm demonstrado como obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira e internacional possibilitam o desenvolvimento do gosto pela história e pela leitura, da criatividade e da criticidade, contribuindo para a ampliação do universo cultural e a compreensão do mundo. Trata-se de uma opção metodológica que pode ser assumida no interior do projeto pedagógico da escola, uma forma de integrar professores, projetos, interpenetrar conteúdos e métodos e transpor as rígidas fronteiras das disciplinas escolares.

Relato de experiência integrando literatura infantil, história e demais áreas nos primeiros anos de escolaridade

No trabalho com formação inicial e contínua de professores, na área de história, esta tem sido uma das questões mais polêmicas e mais recorrentes: como trabalhar temas sociais nos primeiros anos de escolaridade? A pergunta é: se é possível, como desenvolvê-los? Pesquisas recentes e relatos de experiência demonstram que é possível sim, especialmente com base em uma abordagem global das noções de tempo, espaço, sociedade, trabalho e cultura na educação infantil e no ensino fundamental.

Os temas sociais podem ser abordados de forma criativa e interdisciplinar, com base em relatos individuais, da problematização das vivências do grupo, no meio social próximo. Isso requer do professor, independentemente do nível de ensino em que for desenvolvido o trabalho, não perder de vista a especificidade dos problemas (nível micro) e ao mesmo tempo a universalidade de muitos dos problemas vividos por nós (nível macro), evitando o tom marcado pelo "romantismo", pelo "saudosismo" e também pelo "simplismo" e pela "complexidade" da abordagem, que pode contribuir tanto para a infantilização quanto para a incompreensão dos fenômenos, dada a falta de referências dos alunos, decorrente de uma possível inadequação da abordagem a seu nível de desenvolvimento cognitivo-escolar.

Uma das possibilidades metodológicas interessantes é a literatura infantil. Várias obras literárias enfocam problemas sociais, ao mesmo tempo em que canções, fotografias, filmes acessíveis ao universo infanto-juvenil permitem ricas análises. Como foi destacado anteriormente, devemos ser cuidadosos e respeitar os limites da literatura e da linguagem poética das canções que, como totalidade artística, problematizam e, ao mesmo tempo, afastam-se da realidade da criança, enquanto a história tem como objeto de estudo a própria realidade em diferentes tempos e espaços. Nossa proposta é simples: o professor pode deixar aflorarem as contradições, identificá-las, problematizá-las e compreendê-las, com criatividade e criticidade, um processo de ensino e aprendizagem livre de preconceitos e estereótipos.

Nesse sentido, relataremos uma atividade didática desenvolvida com professores em processo de formação inicial e continuada e turmas de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Tema: Moradia.

Séries: Educação infantil, 1ª e 2ª séries do ensino fundamental.

Objetivos:

- possibilitar a identificação de diferentes tipos de moradia existentes no nosso meio social;

- discutir a necessidade de moradias e as dificuldades das pessoas em consegui-las, bem como as formas cooperativas que podem facilitar esse processo no Brasil.

Introdução:

Foi realizada uma conversa com os alunos sobre o tema. Em seguida, eles foram motivados, ouvindo e interpretando a canção "A casa", de Vinícius de Moraes, interpretada pelo conjunto Boca Livre, parte do disco *Arca-de-Noé*:

A casa
Vinícius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Não se podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na rua dos bobos
Número zero.

Motivados, os alunos ouviram novamente, cantaram e interpretaram oralmente a canção, partindo de questões que foram feitas, tais como: Como era a casa da canção? Por que era tão engraçada? Vocês conhecem alguma casa assim? Por que ninguém podia morar na casa? Onde fica a casa da canção? Vocês conhecem essa rua? Essa casa existe?

O tema foi problematizado com base no jogo lúdico da letra e do ritmo da canção.

Desenvolvimento:

Na seqüência, os alunos representaram a casa da canção por meio de desenhos e foram motivados a falar de sua moradia e o endereço de cada um. Foram exploradas as representações e em seguida eles identificaram e discutiram os diferentes tipos de lugares (rua, bairro, fazenda) e moradias onde habitavam.

Concluíram que moravam em diferentes tipos de casas, prédios, construções, algumas próprias, outras alugadas, outras financiadas. Avançaram no entendimento de que existem outros tipos de moradia que eles não conhecem, e de que os povos, em diferentes épocas e lugares do Brasil e do mundo, moram de forma diferente.

Apresentamos fotografias, gravuras e painéis com diferentes tipos de moradias. Relacionaram os tipos de moradia às diferenças sociais, econômicas e culturais, por exemplo, as habitações indígenas, as favelas, os acampamentos etc.

Situaram a questão da falta de moradia no lugar onde vivem, foram desafiados a pensar por que nem todos têm moradia e em seguida ouviram a história infantil: *Quem casa quer casa*, de Roberto Duarte e Ana Raquel, da Editora Lê. Foram apresentadas ilustrações do livro e reproduções em cartazes.

Interpretamos a história com eles, levantando questões sobre seu título, seus autores, seus personagens... Deixamos que cada um falasse livremente da história. Por que os autores dizem "Quem casa quer casa"? O que é necessário para construir uma casa? Quais são as principais etapas da construção de uma casa? Quais são os bichos arquitetos? O que faz o arquiteto? O que é uma planta? Por que é importante uma planta? O que os personagens fizeram para conseguir construir a casa? O que vocês entenderam por mutirão? O que vocês acham que podemos fazer, no Brasil,

para ajudar as pessoas a conseguir moradias dignas? O que vocês mudariam na história?

Depois da discussão, foram confeccionados murais com desenhos e pinturas e uma dramatização. Em algumas turmas foram construídas frases ou redações com as conclusões do trabalho.

O trabalho interdisciplinar história e literatura – a incorporação da linguagem literária no processo de ensino e aprendizagem de história – pode ser também favorecido pela organização de peças teatrais. Essa atividade motiva os alunos, possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades, da criatividade, e sobretudo favorece o trabalho coletivo, multi e interdisciplinar.

Nesse sentido, reproduziremos, a seguir, para apreciação e crítica, um exemplo de como planificar o teatro escolar, extraído da obra de João Alfredo Libânio Guedes, de 1975 (pp. 198-199).

A planificação do teatro escolar

Objetivos: O teatro escolar deve ser uma instituição atuante e não apenas um recurso para manifestação esporádica no fim do ano. A organização do teatro deve ser articulada à extensão extraclasse das disciplinas de Literatura e História. Mobilizando grupos de estudantes amadores da arte teatral, o teatro escolar exige um quadro de auxiliares-técnicos indispensáveis (ensaiadores, cenógrafos e cenotécnicos) selecionados fora do corpo discente. É, pois, uma instituição mista de estudantes e de cooperadores amadores. O objetivo fundamental é a cooperação.

- O elenco.

Não é difícil a seleção do corpo de atores amadores entre os educandos. Nessa clivagem, faz-se necessário não só verificar as aptidões dos jovens como ainda a vocação dos mesmos para a arte dramática. Além disso, impõe-se uma orientação artística do estudante amador. É necessário prepará-lo para a interpretação do texto, o que pode exigir a organização de breves cursos de arte de representar. O ator não se improvisa.

É aconselhável que para uma mesma peça sejam selecionados "grupos equivalentes". A emulação será proveitosa (ex.: um grupo ginasial e um grupo colegial).[1] Os elencos deverão operar fora do horário escolar.

- O repertório.

Tendo em vista as disciplinas de Literatura e de História, as obras dramáticas selecionadas devem ser de preferência obras de indiscutível valor literário e de tema histórico. Nessa seleção, é indispensável a assistência técnica dos professores de Literatura e de História.

Quanto ao gênero, a comédia deve prevalecer sobre o drama ou a tragédia. Essa escolha tem em vista o repertório se destinar a ginasianos e a colegiais.

Quanto às traduções, cabe aos professores de português opinarem sobre a vernaculidade do texto. O teatro escolar na Escola Secundária tem objetivos específicos que não devem ser subestimados.

- A organização.

Tendo numerosos e delicados problemas a resolver, o teatro escolar implica não só numa organização especial como ainda numa indispensável ajuda financeira. Não se faz teatro escolar sem quadros especializados. É da competência da administração escolar financiar todas essas despesas que, na verdade, não são supérfluas. E tudo isso deve ter caráter permanente e não esporádico, como em geral se observa em nossas Escolas Secundárias. Não se diga que essa organização seja um luxo dispensável. O seu valor educativo é enorme. Educa. Instrui. E cria hábitos de cooperação de *self-control* etc., além de despertar atitudes estéticas. (*Id.*, *ibid.*, pp. 198- 199)

Concluindo, a literatura, como linguagem constitutiva da realidade social, expressa contradições, relações sociais e culturais; ao problematizar a realidade, oferece ao historiador, ao professor e aos alunos pistas e propostas reveladoras da identidade social e coletiva. Cabe a nós explorá-la de forma criativa, combinando fontes e formas tais como as apresentadas anteriormente. Literatura e história nos remetem à educação estética, à

1 No ano 2000 corresponde aos níveis de ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio.

recuperação da beleza no processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando Borges (2000), a beleza está à espreita em toda parte. Pode chegar a nós no título de um filme, em alguma canção popular; podemos encontrá-la (até) nas páginas de um escritor e de um historiador... A beleza está por toda parte à nossa volta...

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter (1985). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Brasiliense.

BORGES, Jorge L. (2000). *Esse ofício do verso*. São Paulo: Cia. das Letras.

DUARTE, R. e RAQUEL, A. (1985). *Quem casa quer casa*. Belo Horizonte: Lê.

GENETTE, Gerard (1973). "Fronteiras da narrativa". *In*: BARTHES, Roland *et al.* *Análise estrutural da narrativa: Pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes, pp. 225-274.

GUEDES, João Alfredo Libânio (1975). *Curso de didática de história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas.

JAUSS, Hans-Robert (1987). "Expérience historique et fiction". *In*: GADOFRE, Gilbert (org.). *Certitudes et incertitudes de l'historie*. Paris: PUF, pp. 117-132.

LIMA, Luiz Costa (1986). "Documentação e ficção". *Sociedade e discurso ficcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, pp. 187-242.

MINK, Louis O. (1987). "History and fiction as mode of comprehension". *In*: BEIAN, Fay; EUGENE, O. e RICHARD, T.V. (orgs.). *Historical understanding*. Londres: Cornell University Press, pp. 42-60.

SEVCENKO, Nicolau (1986). *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense.

SILVA, Marcos A. (1985). "O trabalho da linguagem". *Revista Brasileira de História*, (11). São Paulo: Anpuh/Marco Zero, set.

VIEIRA, Maria do P.A. *et al.* (1989). *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática.

WILLIAMS, Raymond (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.

Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Será essa se alguém a escrever,
A verdadeira história da humanidade
Fernando Pessoa

Jorge Luis Borges, ao proferir a palestra "Enigma da poesia" na Universidade de Harvard em 1967, publicada no Brasil em 2000, afirmou:

> Sempre que folheava livros de estética, tinha a desconfortável sensação de estar lendo as obras de astrônomos que não olhavam as estrelas. Quero dizer, eles escreviam sobre poesia como se a poesia fosse uma tarefa, e que não é em realidade: uma paixão e um prazer... Passamos à poesia: passamos à vida. E a vida é feita de poesia. A poesia não é alheia – a poesia está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante. (P. 11)

Se a vida é feita de poesia, quem é o poeta na história? Eternamente Fernando Pessoa (1999):

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.

Se a poesia, o poeta, o leitor entretêm a razão, os enigmas da poesia nos ajudam a viver e a compreender a história, pois história é vida e poesia. Ferreira Gullar (*apud* Vieira *et al.* 1989, p. 12) nos faz lembrar que

> (...) a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas que não têm voz.

A matéria do poeta, assim como a do historiador, é a história humana que se desenrola nos diversos espaços de nossa vida. A poesia, assim como a história, não pode ser uma traição à vida. Poetas e historiadores cantam e contam a experiência humana, especialmente daqueles que não têm voz. Assim, acreditamos que história e poesia na sala de aula são manifestações da vida, da existência humana. Uma não pode ser alheia à outra. Nesse sentido, apresentaremos experiências de trabalho incorporando história, poesia e crônica.

Minas Gerais, tantas vezes lida, cantada e recriada em verso e prosa, celebra a paz entre a poesia e a história. "Como compreender as histórias de Minas Gerais, sem compreender a alma dos poetas mineiros?" Essa frase tão comum em Minas Gerais, a nosso ver, simboliza a importância da linguagem literária como referencial para a história não apenas no trabalho dos poetas, dos artistas, mas especialmente no trabalho dos historiadores, dos professores e dos alunos. As obras literárias, as artes plásticas, as construções que retratam as histórias de Minas Gerais são diversificadas e de inegável valor artístico e cultural. Nos cursos de formação inicial e continuada, cada vez mais esse patrimônio tem sido incorporado como expressão, fonte, evidências, registros de épocas, representações vivas de vidas vividas. Nesse sentido, os materiais didáticos, os livros e os vídeos buscam expressar essas relações como manifestações humanas, constitutivas da realidade sociocultural e histórica. No cotidiano escolar, experiências inter e multidisciplinares apontam possibilidades de questionamentos, resgate de outras dimensões históricas que a tradicional historiografia escolar – seja a de cunho político-institucional, seja a economicista – não possibilita explorar.

Nesse sentido, relembro o alerta de Silva (1985, p. 82):

> A discussão de linguagens pelos historiadores, muito mais que trazer para seu trabalho "o exótico" ou o "inexplorado", permite abordar um nível básico das relações entre os homens que, naturalizado, realiza em larga escala tarefas ideológicas de dominação ao se fazer passar como dado neutro da vida social. Mais ainda, envolve a preocupação com a tarefa crítica de desenvolver um conhecimento histórico que se saiba prática política e enfrente a necessidade de desmontar os discursos que o constituem como lugar de erudição neutra, à maneira da história historizante.

Assim, incorporar poemas e crônicas representa uma possibilidade de buscar outras formas de acesso a níveis de historicidade. São outras possibilidades de olhar temas, fatos, questões, sujeitos e práticas sociais e culturais. Como exemplo de trabalhos nessa direção, relatarei duas experiências de ensino desenvolvidas com base em poemas de Carlos Drummond de Andrade. A primeira foi realizada pela professora de história Romilda Degani, na Escola de Educação Básica da UFU, no ano de 1991, em turmas de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, durante o desenvolvimento da unidade que focalizava a história de Minas Gerais no período colonial.

Proposta de trabalho

Leitura do poema: "Canto mineral"

Minas Gerais
minerais
minas de minas
demais,
de menos?
minas exploradas
no duplo, no múltiplo
sem sentido
minas esgotadas
a suor e ais,
minas de mil

e uma noites presas
do fisco, do fausto,
da farra; do fim. (...)
(Carlos Drummond de Andrade 2000)

Atividades desenvolvidas:

Vamos reler o poema e conversar?
Assim, vamos revendo a história de Minas...

1. Sobre Minas
   a) Por que o poeta fala em "Minas Gerais/minerais"?
   b) Por que as minas são exploradas "no duplo, no múltiplo/sem sentido"? Quais os sentidos da palavra "exploradas"?
   c) "Minas esgotadas/a suor e ais. De quem seriam esse suor e esses ais?
   d) Minas presas "do fisco, do fausto,/da farra; do fim". Procure o significado das palavras "fisco" e "fausto". Como você entendeu esses versos?
2. A luta contra o fisco estimulou o movimento da conjuração mineira. Vamos pesquisar um pouco mais sobre esse movimento?
3. Na sua opinião, por que Drumonnd termina o poema com a palavra "fim"? O que chegou ao fim: o poema ou...? Como seria Minas depois desse fim?
4. Vamos continuar, à nossa maneira, o poema "Canto mineral"? Cada um escreve o seu poema sobre Minas depois desse fim, ou sobre Minas de hoje. Aceitam esse desafio?

O que dizer? Lendo e relendo a atividade desenvolvida e a produção final de uma criança de dez anos, depois de uma década, percebemos o quanto esse trabalho estimulou a criatividade, a imaginação e a curiosidade por outros sentidos e sentimentos em relação à história de Minas Gerais.

A seguir passo a registrar uma experiência realizada com turmas de graduação, incorporando a crônica "Analfabetismo", de Machado de Assis,

escrita no ano de 1876. O objetivo do trabalho foi refletir sobre o significado do analfabetismo na história do Brasil. Inicialmente a crônica foi lida e contextualizada pelo coletivo da turma. Em seguida, foi discutida a questão do analfabetismo na atualidade, o que propiciou a recuperação da história de projetos de alfabetização e a análise dos problemas educacionais do país ao longo do século XX. Para concluir o trabalho, a turma foi dividida em grupos que produziram textos, diálogos e sínteses sobre a questão do analfabetismo no Brasil.

Analfabetismo

Gosto dos algarismos, porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelos seus nomes, às vezes um nome feio, mas não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases: o algarismo não tem frases, nem retórica.

Assim, por exemplo, um homem, o leitor ou eu, querendo falar do nosso país dirá:

– Quando uma Constituição livre pôs nas mãos de um povo o seu destino, força é que este povo caminhe para o futuro com as bandeiras desfraldadas. A soberania nacional reside nas Câmaras; as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública neste país é o magistrado último, o supremo tribunal do povo e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito a todos superior a todos os direitos.

A isto responderá o algarismo com a maior simplicidade:

– A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses, uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles: é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer e pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha – por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa totalmente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

Replico eu:

– Mas, Sr. Algarismo, creio que as instituições...

– As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. Não se deve dizer; "consultar os 30%, representantes dos 30%, poderes dos 30%". A opinião pública é uma metáfora sem base; há só a opinião dos 30%. Um deputado que disser na Câmara: "Sr. Presidente, falo deste modo porque os 30% nos ouvem..." dirá uma coisa extremamente sensata.

E eu não sei que se possa dizer ao algarismo, se ele falar desse modo, porque nós não temos base segura para os nossos discursos, e ele tem o recenseamento. 15/ago./1876. (Assis 1994, p. 19)

Acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem em história numa perspectiva inter e transdisciplinar amplia o diálogo com outras áreas do conhecimento, outras manifestações da experiência humana. Vida, poesia e história – dimensões do nosso viver... Recuperar essa totalidade é valorizar nossa existência, libertar nossos sentimentos, nossos pensamentos. A escola, espaço de viver e pensar, não pode ficar alheia à poesia.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos D. (2000). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

ASSIS, Machado de (1994). *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Ática/*Folha de S. Paulo*.

BORGES, Jorge L. (2000). *Esse ofício do verso*. São Paulo: Cia. da Letras.

PESSOA, Fernando (1999). *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

SÁBATO, Ernesto (2000). *Antes do fim: Memórias*. São Paulo: Cia. das Letras.

SILVA, Marcos (1985). "O trabalho da linguagem". *Revista Brasileira de História*, nº 11. São Paulo: Anpuh, set.

VIEIRA, M.V. *et al.* (1989). *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática.

Filmes

Neste item relataremos uma experiência de trabalho interdisciplinar desenvolvida em aulas de história, geografia e na didática e metodologia de ensino de história e geografia. A experiência foi publicada em 1993, no periódico *Ensino em Re-Vista*, vol. 1, nº 2, com o seguinte título: "Ilha das Flores: Luz, crítica e ação nas aulas de geografia e história". Essa experiência foi realizada e publicada em conjunto com a professora de geografia Iara Vieira Guimarães. Ao final, apresentaremos uma sugestão de filmes para o ensino de história.

Inúmeros trabalhos publicados na área de história e geografia explicitam e reforçam a tendência metodológica voltada para a incorporação da linguagem cinematográfica no processo de ensino e aprendizagem. As experiências realizadas situam-se no movimento de ampliação do campo temático e documental visando redimensionar a história e a geografia praticadas por alunos e professores nos diferentes espaços e níveis de escolaridade.

Nesse sentido, os professores vêm incorporando um diversificado número de fontes e problemas na tentativa de evitar a exclusão e a simplificação operadas pelos livros didáticos. A incorporação do cinema, numa perspectiva interdisciplinar, tem possibilitado a abordagem e o debate de diferentes concepções de história e geografia na sala de aula. Isso, sem dúvida, concorre para desenvolver nos alunos o interesse pelas disciplinas, como ciências em construção, no seio das quais convivem leituras divergentes acerca da realidade social em diferentes tempos e espaços.

O curta-metragem *Ilha das Flores*, do cineasta gaúcho Jorge Furtado (1988), constitui excelente fonte de pesquisa, possível de ser utilizada em múltiplos temas e situações. O documentário tem duração de 15 minutos, em cores, com narração clara, objetiva e um jogo rápido de imagens e conceitos, montagem e roteiro cuidadosos, provocando didaticamente os telespectadores, instigando-os a pensar sobre a situação da degradação social e ambiental das grandes cidades do Brasil.

O filme se ajusta a um amplo universo temático, possibilitando um trabalho multi e interdisciplinar. Em conjunto com outros materiais (outros filmes, textos bibliográficos etc.), facilita a aquisição e a elaboração de conceitos importantes para o entendimento do modo de organização e da qualidade de vida na sociedade capitalista.

A utilização do documentário no processo de ensino requer, a nosso ver, algumas considerações metodológicas. Primeiramente, entendemos que, ao programar o curso (conteúdos e metodologias), é preciso pensar numa seleção de filmes e textos que se relacionem com as diferentes temáticas. *Ilha das Flores* seria uma das fontes, não devendo constituir-se em fonte exclusiva de determinado tema. Isso pressupõe uma segunda consideração, ou seja, o trabalho de análise e desmontagem da obra cinematográfica. Nesse caso, precisamos ter claros os limites próprios da linguagem, não a reduzindo a mera ilustração, nem tampouco exigindo dela a transmissão objetiva e sistematizada de determinado conteúdo. Em outras palavras, como manifestação, registro e leitura de uma época, a obra cinematográfica deve ser lida de forma cautelosa e criticamente, pois, assim como um texto de época, ela permite desvendar a realidade nos seus aspectos menos perceptíveis. Para tanto, exige uma articulação com a vivência e a motivação de alunos e professores, com a bibliografia selecionada, além de demandar uma adequação à temática em estudo.

Em relação aos temas específicos que se associam ao curta-metragem *Ilha das Flores*, há registros de uma série de experiências isoladas nos diversos graus de ensino que apontam um diversificado número de sugestões. Em nossa experiência particular, consideramos o documentário importante fonte para trabalhar o tema "Introdução ao estudo da história e/ou da geografia", que normalmente aparece nos programas de 5ª série do ensino fundamental, ou às vezes se repete nos programas de todas as séries, a partir da 3ª ou 4ª série da primeira etapa do ensino fundamental. A temática da constituição da sociedade capitalista, dadas sua complexidade e sua importância para a formação dos jovens, deve ser estudada tendo como base um diversificado número de materiais. Nesse caso, o filme pode dar uma grande contribuição ao estudo dos conceitos e para a explicação da dinâmica do capitalismo.

Tem sido recorrente o uso do documentário no estudo de temas que gravitam em torno da problemática do capitalismo, tais como: liberalismo e neoliberalismo, os problemas ambientais, os problemas sociais, o processo de ocupação do espaço, a desumanização do homem etc. Para além dessas possibilidades, faz-se necessário ressaltar a importância do filme como instrumento questionador do conhecimento, dos conceitos construídos historicamente, e que são muitas vezes transmitidos de forma acrítica, descolados da realidade objetiva. O filme, didaticamente, apresenta os conceitos por meio de um jogo de narração/imagens, deixando ao espectador a possibilidade de cotejar, relacionar e articular as idéias transmitidas oral e visualmente.

Com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção. O filme de curta-duração, por ocupar apenas parte de uma aula de 50 minutos, facilita as atividades; numa mesma aula é possível assistir ao filme, discuti-lo e rever totalmente a fita ou parte dela, dependendo do encaminhamento dos debates.

Passamos agora a relatar um trabalho realizado com o filme, detendo-nos prioritariamente no modo de inserção do documentário no curso e no momento de discussão da temática proposta.

Relato de experiência

O curta-metragem *Ilha das Flores* foi, inicialmente, utilizado nas aulas de geografia em turmas de 7ª série da Escola de Educação Básica e, a seguir, trabalhado nas aulas de didática e metodologia de ensino da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo do trabalho era introduzir o estudo da temática "A organização do espaço no sistema econômico capitalista", para o que foram selecionados alguns materiais (textos, mapas, gravuras), além do filme.

O programa de ensino desenvolvido nas 7ªs séries possuía a seguinte ordenação de conteúdos: 1. A regionalização do espaço mundial; 2. A organização do espaço no capitalismo; 3. As Américas – A organização e a ocupação do espaço nas Américas; 4. América Latina – A realidade política e econômica no século XX.

Inicialmente foi discutido com os alunos o tema da regionalização do espaço mundial, enfatizando os diversos critérios usados pelos geógrafos para regionalizar o mundo. Posteriormente, introduzimos o estudo do processo de organização do espaço na sociedade capitalista. Nessa unidade buscamos refletir sobre como o espaço é organizado, produzido e pensado, partindo das relações sociais de produção no capitalismo. Trata-se, pois, de um pré-requisito para o estudo das demais temáticas do programa, centradas no estudo da geografia das Américas.

O filme e outros materiais foram selecionados de acordo com os conteúdos programados e constituíram uma tentativa de redimensionar o tratamento tradicionalmente dispensado a eles. Portanto, esse novo tratamento que lhes está sendo dado está intimamente relacionado a uma concepção de geografia voltada para a observação, a análise e a interpretação do espaço produzido pela sociedade e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Isso implica um ensino de geografia que tenha como pressuposto a necessidade de compreensão e transformação da realidade concreta produzida e vivida pelos homens. *Ilha das Flores* explicita uma dimensão dessa realidade, tornando-se referência para uma análise da dinâmica socioespacial.

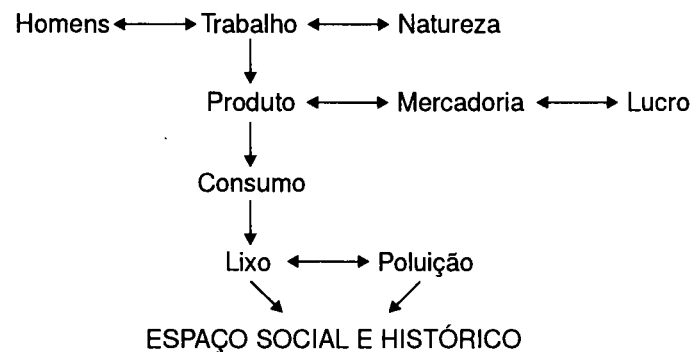
O filme passou, assim, a fazer parte do curso, com o intuito de introduzir os alunos no estudo mais sistemático da dinâmica da sociedade capitalista. O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem se deu de acordo com a seguinte metodologia:

- Introdução

Inicialmente foi feita uma contextualização dos conteúdos a serem estudados, relacionando-os à vida, às experiências dos alunos, deixando claras a importância e a razão de estudá-los. Depois disso, passamos a fazer um levantamento das interpretações que os alunos têm da sociedade hoje. Do trabalho coletivo de elaboração e discussão foram escolhidos os elementos mais representativos, resultando na montagem de um quadro geral sobre as "características da sociedade atual". Alunos e professores se prepararam, nessa fase, para alcançar o nosso objetivo central: entender de que forma o homem transforma o espaço na sociedade capitalista e como cada um de nós participa nesse processo.

- Desenvolvimento

Apresentamos aos alunos o objetivo da projeção do filme e alguns pontos que deveriam ser destacados no trabalho. Fornecemos os dados gerais do filme, tais como: autor e diretor, data de produção e lançamento, duração, localizações no mapa da região focalizada etc. Foram também abordadas as características próprias de um filme-documentário de curta duração, em comparação com um filme ficcional de curta ou longa duração. Para que a discussão do filme ocorresse de forma mais sistematizada, foi distribuído um roteiro com questões abertas para os alunos responderem ao final da sessão.

Após isso, passamos à desmontagem do filme, seguindo as questões do roteiro e as respostas, as interpretações e os questionamentos próprios dos alunos. Procuramos relacionar as informações do filme com o levantamento feito inicialmente sobre as características gerais da sociedade capitalista. Utilizando cartazes, montamos coletivamente o seguinte quadro:

Esse mapa foi montado passo a passo, pela professora e pelos alunos, no transcorrer da discussão, à medida que os vários elementos apareciam no filme. Essa elaboração, fruto da discussão, pode ser resumida da seguinte forma:

1. o filme tem, como ponto de partida, um *homem* (Sr. Suzuki), inserido no *trabalho* (plantando e colhendo), ou seja, utilizando e modificando a *natureza*;
2. essa relação do homem com a natureza e com outros homens deu origem a um *produto* (o tomate), que é trocado por *dinheiro* com os supermercados, como uma mercadoria, gerando lucros;
3. a mercadoria (tomate) é *vendida* à população (D. Anete e família), para atender às necessidades de *consumo* alimentar. Observamos, aqui, como o produto do trabalho do homem é essencial para suprir as necessidades de sobrevivência do próprio homem;
4. o tomate, como qualquer outra mercadoria perecível, estraga facilmente e os produtos estragados, apesar de estarem no mercado, não servem para a alimentação das pessoas (D. Anete e família) inseridas no mercado. Essas mercadorias vão para o *lixo*, causando poluição tanto para a natureza quanto para a sociedade;

5. o *lixo* produzido pelos homens vai servir de alimento para outros homens (pessoas pobres e marginalizadas), que não têm dinheiro, trabalho e, portanto, não têm acesso ao mercado, ao consumo de mercadorias de qualidade;
6. esses homens excluídos do mercado se encontram no espaço em que é depositado o lixo das grandes cidades (no caso, Ilha das Flores), e nesse aspecto se igualam aos animais (porcos). Entretanto, os porcos têm prioridade, já que o fato de terem um proprietário lhes confere o direito de usufruir os restos do consumo da sociedade;
7. os homens que vivem do lixo *não têm trabalho, propriedade, dinheiro*, logo não se apropriam dos *produtos* (mercadorias) da natureza, não têm lugar no *mercado* e no *espaço*. Entretanto, são livres! Mas, o que significa *liberdade*?

O que situa os homens abaixo dos animais na disputa pelo *lixo* das grandes cidades? Essa provocação feita pelo documentário nos remeteu a uma reflexão profunda sobre a forma de organização, uso e apropriação do espaço e dos frutos do trabalho do homem na sociedade capitalista. Alunos e professora, partindo da realidade brasileira concreta e de bibliografia específica, puderam desenvolver conceitos básicos para a análise da dinâmica da produção do espaço e da história na sociedade capitalista.

- Avaliação

Com base em um amplo debate das inúmeras questões levantadas pelo documentário, relacionando-as com a situação geral de miséria e fome vivenciada por nós no Brasil, e na análise de textos de apoio, foi possível a produção de um texto, sistematizando os conceitos desenvolvidos e ampliando nosso entendimento de como o espaço social é (re)construído historicamente pelos homens, de diferentes formas e em diferentes épocas. Mais do que isso, o filme possibilitou a sensibilização dos educandos para um tratamento interdisciplinar de temas e conceitos fundamentais para a compreensão crítica da geografia e da história. Mais de uma década após o lançamento, *Ilha das Flores* provoca, ensina e emociona. Merece ser visto, revisto, lido e debatido em nossas escolas. Constitui uma fonte histórica de inegável contribuição à formação da cidadania.

Sugestão de filmes e documentários

Apresentamos a seguir uma sugestão de filmes e documentários nacionais que consideramos importantes fontes para a análise da história do Brasil. É uma seleção feita por nós, com base em nossa experiência como espectadoras críticas, amantes do cinema e da produção cinematográfica nacional apresentada no guia de programação do Minc. Acreditamos que filmes e documentários são registros importantes de nossa história que enriquecem nossa formação e as atividades de ensino e aprendizagem de história. Vale a pena ver e rever:

1) *Bye Bye Brasil*, 1979. Diretor: Carlos Diegues.
2) *Central do Brasil*, 1998. Diretor: Walter Salles.
3) *O descobrimento do Brasil*, 1937. Diretor e roteirista: Humberto Mauro.
4) *Século XVIII, a colônia dourada*, 1994. Diretor e roteirista: Eduardo Escorel. Narrador: Othon Bastos.
5) *O Barão do Rio Branco*, 1996. Diretor e roteirista: Eduardo Escorel.
6) *Castro Alves – Retrato falado do poeta*, 1972. Diretor: Sílvio Tendler.
7) *Como era gostoso o meu francês*, 1970. Diretor e roteirista: Nelson Pereira dos Santos.
8) *Os inconfidentes*, 1972. Diretor: Joaquim Pedro de Andrade.
9) *Independência ou morte*, 1972. Diretor: Carlos Coimbra.
10) *Independência...*, 1986. Diretores: Cláudio Barroso e Nilton Pereira.
11) *Rondon – O sentimento da terra*, 1994. Diretor: Eduardo Escorel.
12) *Terra dos índios*, 1980. Diretor: Zellito Viana.
13) *Xica da Silva*, 1976. Diretor: Carlos Diegues.
14) *Mário de Andrade e os primeiros filmes etnográficos*, 1997. Diretor: Luiz Saia.
15) *Atlântico negro – Na rota dos orixás*, 1998. Diretor: Renato Barbieri.

16) *Abolição*, 1988. Diretor: Zózimo Bulbui. Documentário. Longa-metragem sobre a cultura do negro no Brasil.

17) *O Quatrilho*, 1995. Diretor: Fábio Barreto.

18) *For all – O trampolim da vitória*, 1998. Diretores: Luiz Carlos Lacerda e Buza Ferraz.

19) *Revolução de 30*, 1980. Diretor e roteirista: Sylvio Back.

20) *Getúlio Vargas*, 1965. Diretor e roteirista: Paulo Gil Soares.

21) *Getúlio Vargas*, 1974. Diretora e roteirista: Ana Carolina.

22) *O Velho – A história de Luiz Carlos Prestes*, 1997. Diretor: Toni Venturi.

23) *O pagador de promessas*, 1962. Diretor: Anselmo Duarte.

24) *Cabra marcado para morrer*, 1984. Diretor e roteirista: Eduardo Coutinho.

25) *Pixote: A lei do mais fraco*, 1980. Diretor: Hector Babenco.

26) *Pra frente Brasil*, 1983. Diretor: Roberto Farias.

Fonte: BRASIL/MINISTÉRIO DA CULTURA (1999). Secretaria de Audiovisual. *A redescoberta do cinema nacional – Um encontro com o Brasil e a cidadania.* Brasília: Minc/guia de programação, set./dez.

Referências bibliográficas

FONSECA, S.G. e GUIMARÃES I.V. (1993). "Ilha das Flores: Luz, crítica e ação nas aulas de geografia e história". *Ensino em Re-Vista*, vol. 2, nº 1. Uberlândia: UFU/Edufu.

OLIVEIRA, Ariovaldo V. (org.) (1989). *Para onde vai o ensino de geografia.* São Paulo: Contexto.

RAMOS, A.F. e BERNADET, J.C. (1988). *Cinema e história no Brasil.* São Paulo: Contexto.

VESENTINI, José William (org.) (1989). *Geografia e ensino: Textos críticos.* Campinas: Papirus.

Canções

Ensinar história por meio de canções foi meu maior desafio e minha grande paixão desde o início de minha carreira docente. Nos primeiros anos de magistério, procurava auscultar os interesses dos adolescentes e, sempre que possível – muitas vezes por sugestões deles –, incorporava uma ou mais canções como fontes históricas, especialmente nas temáticas ligadas à história do Brasil. As experiências vividas, as novas referências teóricas e culturais nos conduziram ao aprofundamento da discussão metodológica, à seleção de fontes, à investigação da história da MPB com o objetivo de pensar propostas de trabalho, incorporando a linguagem musical no processo de ensino e aprendizagem. A seqüência do trabalho nos permitiu orientar trabalhos de pesquisa nos níveis de iniciação científica e mestrado.

Nesse sentido, selecionamos e registramos neste capítulo propostas de trabalho, elaboradas e desenvolvidas em Uberlândia, nos anos 90, representativas dos fazeres de professores de história e do nosso aprendizado. Iniciaremos a viagem registrando duas canções que inspiraram e muito marcaram minhas aulas introdutórias de história, de metodologia e prática de ensino de história no ensino fundamental e médio e também em cursos de formação inicial e continuada de professores.

"O quereres"
Caetano Veloso
Onde queres revólver sou coqueiro
E onde queres dinheiro sou paixão
Onde queres descanso sou desejo
E onde sou só desejo queres não
E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alto eu sou o chão
E onde pisas o chão minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão
Onde queres família sou maluco
E onde queres romântico, burguês
Onde queres Leblon, sou Pernambuco

E onde queres eunuco, garanhão
E onde queres o sim e o não, talvez
Onde vês eu, não vislumbro razão
Onde queres o lobo, eu sou o irmão
E onde queres *cowboy* eu sou chinês
Ah! Bruta flor do querer
Ah! Bruta flor, bruta flor
Onde queres o alto, eu sou espírito
Onde queres ternura, eu sou tesão
Onde queres o livre, decassílabo
E onde buscas o anjo, sou mulher
Onde queres prazer, sou o que dói
E onde queres tortura, mansidão
Onde queres um lar, revolução
E onde queres bandido, sou herói
Eu queria querer-te e amar o amor
Construir-nos dulcíssima prisão
E encontrar a mais justa adequação
Tudo métrica e rima e nunca dor
Mas a vida é real e de viés
E vê que cilada o amor me armou
Eu te quero e não queres como sou
Não te quero e não queres como és
Ah! Bruta flor do querer
Ah! Bruta flor, bruta flor
Onde queres comício, *flippervideo*
E onde queres romance, *rockn'roll*
Onde queres a lua, eu sou o sol
Onde pura natura, o inseticídio
Onde queres mistério, eu sou a luz
E onde queres um canto, o mundo inteiro
Onde queres quaresma, fevereiro
E onde queres coqueiro sou obus
O quereres e o estares sempre a fim
Do que em mim é de mim tão desigual

Faz-me querer-te bem, querer-te mal
Bem a ti, mal ao quereres assim
Infinitamente pessoal
E eu querendo querer-te sem ter fim
E, querendo-te aprender o total
Do querer que há e do que não há em mim

"Futuros amantes"[2]
Chico Buarque
Não se afobe, não
Que nada é pra já
O amor não tem pressa
Ele pode esperar em silêncio
Num fundo de armário
Na posta-restante
Milênios, milênios
No ar
E quem sabe, então
O Rio será
Alguma cidade submersa
Os escafandristas virão
Explorar sua casa
Seu quarto, suas coisas
Sua alma, desvãos
Sábios em vão
Tentarão decifrar
O eco de antigas palavras
Fragmentos de cartas, poemas
Mentiras, retratos
Vestígios de estranha civilização
Não se afobe, não
Que nada é pra já
Amores serão sempre amáveis

2. Incorporei essa canção ao meu trabalho depois de uma saborosa conversa com Frederico Castro Neves, da UFC, em Fortaleza. Agradeço a sugestão.

Futuros amantes, quiçá
Se amarão sem saber
Com o amor que eu um dia
Deixei para você

O trecho a seguir apresenta uma proposta de trabalho que foi desenvolvida por Selmo Haroldo Resende, com minha orientação, no início dos anos 90, e publicada em *Ensino em Re-Vista*, vol. 1, nº 1, jan./dez. 1992, pp. 83-100. Selecionei da proposta os temas e as canções escolhidas para cada uma das unidades temáticas.

Proposta de ensino de história para a 8ª série: A música como documento histórico – Conteúdos propostos

I – As décadas de 1930, 1940 e 1950

- o governo Vargas;
- partidos políticos, populismo, ditadura e queremismo;
- situação econômica: Autonomia nacional *x* dependência internacional;
- a participação do Brasil na Segunda Guerra;
- o governo de redemocratização;
- o desenvolvimento na era de Juscelino: "50 anos em 5".

II – As décadas de 1960 e 1970

- o avanço das forças populares e propostas democráticas;
- golpe de 64: O militarismo;
- o AI-5, repressão e produção intelectual;
- os moldes da política educacional;
- a reorganização dos movimentos sociais;
- reestruturação partidária.

III – A década de 1980

- reforma partidária;
- o recorde inflacionário de nossa história;
- a Nova República e a transição democrática;
- os planos econômicos;
- a Constituição de 1988.

IV – O Brasil hoje

- situação econômica;
- contradições sociais;
- salários, desemprego e inflação;
- a questão da dívida externa;
- produção cultural;
- 50 anos de televisão: Qual é o seu papel?

V – 500 anos de América Latina

- o Brasil como integrante da América Latina;
- o imperialismo na América Latina;
- a cultura latino-americana;
- o papel da Igreja na América Latina;
- a independência da América Latina.

VI – Os índios

- os primeiros habitantes/descobrimento;
- natureza de suas comunidades: relações comunitárias, poder, mitos e produção;
- relações do índio com seu espaço;
- cultura e religião indígenas;
- Funai.

VII – A mulher brasileira

- o papel da mulher na sociedade/diferenciação sexual;
- a prostituição e a questão da "outra";
- movimentos feministas e a conquista de espaços pela mulher.

VIII – O negro brasileiro

- preconceitos, discriminação e negritude;
- a situação do negro na sociedade;
- a questão do *apartheid*;
- movimentos negros;
- cultura afro-brasileira.

IX – Manifestações populares

- carnaval: Qual o seu significado no cotidiano dos brasileiros;
- futebol: Diversão, esporte e estratégias políticas;
- o fenômeno da lambada.

Após a exposição dos conteúdos programáticos apresenta-se a referência fonográfica da qual podem ser escolhidas as canções que devem ser trabalhadas dentro dos referidos conteúdos. As referências não têm a pretensão de esgotar o número de canções pertinentes aos temas ou unidades propostos, mas contribuir para que o professor possa lançar mão de suas informações musicais e também trabalhar músicas que não se encontram na referência.

Adotou-se o seguinte critério para a indicação: nome(s) do(s) autor(es), título da canção, nome do(a) intérprete seguido do título do disco no qual se encontra a canção e finalmente o ano de gravação.

As canções não estão dispostas em uma determinada ordem cronológica; foram elencadas de acordo com as pesquisas, ou seja, à medida que se pesquisava foram sendo catalogadas dentro de suas respectivas unidades.

Referências fonográficas

Unidade I – As décadas de 1930, 1940 e 1950

As canções que se apresentam para o estudo desta unidade têm a característica comum de serem composições marcadas pela ditadura, principalmente no que diz respeito às décadas de 1930 e 1940. Muitas vezes a produção musical se relacionava ao poder político, como é o caso do trabalhismo no Estado Novo: antes se exaltava a "malandragem", depois, por ordem do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), o trabalho foi enaltecido. É também desse período o chamado ufanismo brasileiro, época em que foi composta a canção "Aquarela do Brasil", talvez a mais fiel expressão desse sentimento. No entanto, outras canções mais recentes se reportam a essa época, como as da "Ópera do malandro", com composições de Chico Buarque de Hollanda, da trilha sonora de uma peça teatral do mesmo nome, cuja história se passa no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, na época do Estado Novo.

Para esta unidade foram selecionadas as seguintes canções:

ALVARENGA e RANCHINHO (1980). "Torpedeamento". Alvarenga e Ranchinho – *Documentos sonoros. Nosso século.*

BABO, Lamartine (1989). "Canção para inglês ver". *Afrodite se quiser.* Trilha da novela "Cananga do Japão".

BABO, Lamartine e BARROSO, Ary (1934). "Grau dez". *Francisco Alves.*

BARROSO, Ary (1980). "Salada mista". Carmem Miranda – *Documentos sonoros.*

________ (1984). "Rio de Janeiro". "Isto é o meu Brasil". Maria Bethânia – *Ciclo.*

________ (1989). "Aquarela do Brasil". Gal Costa – *Série Grandes Autores – Ary Barroso.*

BRAGUINHA; RIBEIRO, Alberto e VERMELHO, Alcir Pires (1940). "Onde o céu é mais azul". *Francisco Alves.*

BUARQUE, Chico (1979a). "Ópera". Cantores Líricos e Turma do Funil – *Ópera do malandro.*

________ (1979b). "O malandro". MPB-4 – *Ópera do malandro.*

________ (1979c). "Homenagem ao malandro". Moreira da Silva – *Ópera do malandro.*

________ (1985a). "Rio 42". Bebel Gilberto – *Malandro.*

________ (1985b). "Hino da repressão" (2º turno). Chico Buarque – *Malandro*.

________ (1987). "Hino de Duran". Zé Ramalho – *Presença de Zé Ramalho*.

CHAVES, Juca (1980). "Presidente bossa-nova". Elis Regina – *Saudade do Brasil*.

CORDOVIL, Hervé (1983). "Inconstitucionalissimamente". Carmem Miranda – *Carmem Miranda*.

DISCURSO DE GETÚLIO VARGAS ANUNCIANDO O ESTADO NOVO (10/11/1937) (1980). Narração de Sérgio Viotti. *Documentos sonoros – Nosso século*.

LACERDA, Benedito e CABRAL, Aldo (1989). "Brasil". Elba Ramalho – *Elba ao vivo*.

LOBO, Edu e BUARQUE, Chico (1984). "Dr. Getúlio". Simone – *Desejos*.

LOBO, Haroldo e BATISTA, Wilson (1945). "Cabo Laurindo". *Jorge Veiga*.

PREFIXO DO REPÓRTER ESSO (RÁDIO NACIONAL) POR HERON DOMINGUES (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

ROSA, Noel (1933). "Onde está a honestidade". *Noel Rosa*.

________ (1937). "Você vai se quiser". *Noel Rosa e Marília Batista*.

________ (1989). "Pela décima vez". Ângela RoRô – Trilha sonora da novela "Cananga do Japão".

ROSA, Noel e VADICO (1989). "Feitiço da vila". Leila Pinheiro – *Série Grandes Autores – Noel Rosa*.

SILVA, Estanislau e PAQUITO (1940). "O trem atrazou". *Roberto Paiva*.

SILVA, Ismael e BASTOS, Nilton (1931). "O que será de mim?". *Mário Reis e Francisco Alves*.

SILVA, Sinval (1990). "Adeus batucada". Carmem Miranda – Trilha sonora da série "A-E-I-O-Urca".

SOUZA, Cyro (1942). "Vai trabalhar". *Aracy de Almeida*.

Unidade II – As décadas de 1960 e 1970

No período histórico que compreende essas décadas, encontram-se as marcas do militarismo e da repressão à produção musical com exílios, atos institucionais etc., o que, no entanto, não impediu que se criassem belíssimas canções com temáticas histórico-político-sociais. O contexto de reorganização dos movimentos serviu de inspiração para a criação de peças musicais.

Elencam-se para o estudo desta unidade as seguintes canções:

AZEVEDO, Geraldo e VANDRÉ, Geraldo (1983). "Canção da despedida". Elba Ramalho – *Coração brasileiro*.

BEN, Jorge (1969). "País tropical". Gal Costa – *Gal*.

BORGES e PIAZOLLA (1983). "1964". Ney Matogrosso – *Pecado*.

BOSCO, João e BLANC, Aldir (1974). "De frente pro crime". Simone – *Quatro paredes*.

________ (1979). "O bêbado e a equilibrista". Elis Regina – *Elis Regina, essa mulher*.

BUARQUE, Chico (1976). "O que será?" (À flor da terra). Chico Buarque – *Meus caros amigos*. Participação especial de Milton Nascimento.

________ (1980a). "A banda". Chico Buarque – *Documentos sonoros – Nosso século*.

________ (1980b). "Apesar de você". Chico Buarque – *Documentos sonoros – Nosso século*.

CARLOS, Roberto e CARLOS, Erasmo (1980). "E que tudo mais vá pro inferno". Roberto Carlos – *Documentos sonoros – Nosso século*.

COSTA, Sueli e PINHEIRO, Paulo César (1979). "Cordilheiras". Simone – *Pedaços*.

DISCURSO DE JOÃO GOULART ANUNCIANDO AS REFORMAS DE BASE (22/2/1964) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

DISCURSO DE JOÃO GOULART NA CENTRAL DO BRASIL (13/3/1964) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

DISCURSO DE LUÍS CARLOS PRESTES NA ABI (17/3/1964) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

DISCURSO DE MÉDICI (30/9/1969) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

DISCURSO DE POSSE DE CASTELO BRANCO (15/4/1964) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

DISCURSO DE POSSE DE COSTA E SILVA (15/3/1967) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

DON (1980). "Eu te amo meu Brasil". Os Incríveis – *Documentos sonoros – Nosso século*.

DYLAN, Bob; VELOSO, Caetano e CAVALCANTI, Péricles (1977). "Negro amor". Gal Costa – *Caras e bocas*.

GIL, Gilberto (1987). "Procissão". Gilberto Gil – *Gilberto Gil em concerto*.

GIL, Gilberto e BUARQUE, Chico (1978). "Cálice". Maria Bethânia – *Álibi*.

LEITURA DO AI-5 (13/12/1968) POR GAMA E SILVA, MINISTRO DA JUSTIÇA (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

LINS, Ivan e MARTINS, Vitor (1980a). "Desesperar jamais". Simone – *Simone ao vivo*.

________ (1980b). "Novo tempo". Simone – *Simone*.

________ (1984a). "Somos todos iguais nesta noite". Ivan Lins – *Juntos*. Participação especial de Djavan.

________ (1984b). "Formigueiro". Ivan Lins – *Juntos*. Participação especial de Tim Maia.

LINS, Ivan e SOUZA, Ronaldo Monteiro (1972). "Chegou a hora". Simone – *Simone*.

MOURA, Tavinho e ANTUNES, Murilo (1974). "O trem tá feio". Simone – *Gotas d'água*.

NASCIMENTO, Milton e BORGES, Márcio (1978). "A sede do peixe". Simone – *Cigarra*.

NASCIMENTO, Milton e BRANT, Fernando (1979). "Povo da raça Brasil". Simone – *Pedaços*.

NASCIMENTO, Milton e BUARQUE, Chico (1987). "Primeiro de maio". Simone – *Face a face*.

OSMAR, Pedro (1980). "Baile de máscara". Elba Ramalho – *Capim do vale*.

PAIVA, Leonel e ADELAIDE, Julinho da (1974). "Acorda, amor". Chico Buarque – *O prestígio de Chico Buarque*.

PAZ, Alberto e MENESES, Edson (1980). "Deixa isso pra lá". *Jair Rodrigues – Documentos sonoros – Nosso século*.

RAMALHO, Zé (1980). "Banquete de signos". Elba Ramalho – *Capim do vale*.

RICARDO, João e LULI (1978). "O vira". Secos e Molhados – *Secos e Molhados*.

TAPAJÓS, Maurício e PINHEIRO, Paulo César (1980). "Tô voltando". Simone – *Simone*.

VALE, João do (1980). "Carcará". Maria Bethânia – *Nossos momentos*.

VANDRÉ, Geraldo (1968). "Pra não dizer que não falei das flores". *Geraldo Vandré*.

VÁRIOS AUTORES (1980). "Jingles da campanha presidencial". Vários intérpretes – *Documentos sonoros – Nosso século*.

VELOSO, Caetano (1980a). "É proibido proibir". Caetano Veloso – *Documentos sonoros – Nosso século*.

________ (1980b). "Alegria, alegria". Caetano Veloso – *Documentos sonoros – Nosso século*.

VIOLA, Paulinho da (1976). "Sinal fechado". Fagner – *Raimundo Fagner*.

Unidade III – A década de 1980

Com a "abertura política" e a explosão do sucesso das bandas de *rock*, tem-se, nessa década, um farto elenco de canções que denunciam, claramente, o que se passa no período. Registra-se também a esperança do povo brasileiro, o sonho de mudanças com a Nova República e a frustração em ver o sonho acabado. Inclusive nessa década o Ministério da Justiça autorizou a gravação do "Hino nacional brasileiro" por Fafá de Belém, que foi uma das porta-vozes e a musa da campanha pelas eleições diretas.

Segue-se uma sugestão de uma lista de canções para esta unidade:

ABREU, José Maria; MARROSO, Francisco e BARBOSA, Paulo (1984). "Onde está o dinheiro". Gal Costa – *Profana*.

ADOLFO, Celso (1982). "Coração brasileiro". Milton Nascimento – *Anima*.

ALÉM, Jaime (1988). "O girassol da baixada". Elba Ramalho – *Fruto*.

ANA e MÔNICA (1989). "Presidenciável". Nando Cordel – *Jogo de cintura*.

ARANTES, Guilherme e LIMA, Paulinho (1987). "Era pra durar". Zizi Possi – *Amor e música*.

ARAÚJO, Almir; LESSA, Marquinhos; CORREA, Hércule e BALINHA (1988). "Disputa de poder". Simone – *Sedução*.

BULLING, Erich; MAKAY, A.I. e BRANT, Fernando (1985). "Sol de corações". Fafá de Belém – *Aprendizes da esperança*.

CARVALHO, Roberto de e LEE, Rita (1980). "Nem luxo, nem lixo". Rita Lee – *Rita Lee*.

________ (1987). "Brasil muamba". Rita Lee – *Flerte fatal*.

CECEU (1982). "Por debaixo dos panos". Ney Matogrosso – *Matogrosso*.

CORREA, Gilberto; DU, Oliveira e BRANDÃO, C. (1988). "Olho de curioso". Gilberto Correa – *Tô de olho em você*.

ESTRADA, Joaquim Osório Duque e SILVA, Francisco Manuel da (1985). "Hino nacional brasileiro". Fafá de Belém – *Aprendizes da esperança*.

FERNANDO, Carlos (1985). "Pátria amada". Elba Ramalho – *Fogo na mistura*.

FREJAT, Roberto; SALOMÃO, Waly e GIL, Gilberto (1984). "O revólver do meu sonho". Gal Costa – *Profana*.

GESSINGER, Humberto (1987). "Toda forma de poder". Ney Lisboa – *Carecas da Jamaica*.

GUDIM, Eduardo e NETTO, Costa (1986). "Verde". Leila Pinheiro – *Olho nu*.

GUINETO, Almir e MAGALHA, Adalto (1986). "Corda no pescoço". Beth Carvalho – *Beth*.

JÚNIOR, Luiz Gonzaga (1984). "Gravidez". Gonzaguinha – *Grávido*.

________ (1985). "Trabalho de parto". Gonzaguinha – *Olho de lince (trabalho de parto)*.

________ (1986). "Sai da frente". Elba Ramalho – *Remexer*.

________ (1987). "Geral". Gonzaguinha – *Geral*.

________ (1988). "É". Gonzaguinha – *Corações marginais*.

KAMIL, Kleiton e FOGAÇA, Beto (1985). "Aprendizes da esperança". Fafá de Belém – *Aprendizes da esperança*.

KAMIL, Kleiton e RAMIL, Kledir (1982). "Trova". Kleiton e Kledir – *Kleiton e Kledir*.

LIMA, Marina e CÍCERO, Antonio (1985a). "Correndo atrás". Marina – *Todas*.

________ (1985b). "Avenida Brasil". Marina – *Todas*.

________ (1989). "O cara". Marina – *Próxima parada*.

LINS, Ivan e MARTINS, Vitor (1988). "Cabo eleitoral". Ivan Lins – *Amar assim*.

MAIA, Pretrucio e BELCHIOR (1987). "Incêndio". Fagner – *Romance no deserto*.

MAIAKOVSKI (1989). "E então, que quereis?". Poema traduzido por Emílio Guerra, João Bosco e Aldir Blanc. "Corsário". João Bosco – *Bosco*.

MAUTNER, Jorge (1983). "Viajante". Fagner – *Palavra de amor*.

MOREIRA, Moraes e MACHADO, Beu (1984). "Ave nossa". Gal Costa – *Profana*.

MOREIRA, Moraes e NILO, Fausto (1981). "Pão e poesia". Simone – *Amar*.

NASCIMENTO, Milton e BRANT, Fernando (1983a). "Menestrel das Alagoas". Fafá de Belém – *Fafá de Belém*.

________ (1983b). "Coração civil". Ney Matogrosso – *Pois é*.

________ (1987). "Carta à República". Milton Nascimento – *Yauaretê*.

NASSER, David e VERMELHO, Alcir Pires (1981). "Canta, Brasil". Gal Costa – *Fantasia*.

RAMALHO, Zé (1979). "Admirável gado novo". Zé Ramalho – *Presença de Zé Ramalho*.

TISO, Wagner e NASCIMENTO, Milton (1983). "Coração de estudante". Milton Nascimento – *Milton Nascimento ao vivo*.

TUNAI e NATUREZA, Sérgio (1983). "Fogo na mistura". Elba Ramalho – *Fogo na mistura*.

VELOSO, Caetano (1984). "Vaca profana". Gal Costa – *Profana*.

________ (1988). "Falou, amizade". Simone – *Sedução*.

VELOSO, Caetano e COSTA, Tony (1987). "Vamos comer". Caetano Veloso – *Caetano*.

Unidade IV – O Brasil na década de 1990

Existe um rico elenco de canções para debater os temas desta unidade, principalmente por se tratar de fatos atuais. São canções que abordam de maneira bastante aguçada a temática política, econômica e social da atualidade, permitindo desse modo profundas análises e discussões.

São propostas as seguintes canções:

ANTUNES, Arnaldo e BRITO, Sérgio (1986). "Porrada". Titãs – *Cabeça dinossauro*.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo e BRITO, Sérgio (1989). "Comida". Marisa Monte – *Marisa Monte*.

BELLOTO, Toni (1986). "Polícia". Titãs – *Cabeça dinossauro*.

BOSCO, João; SALOMÃO, Waly e CÍCERO, Antônio (1990). "Holofotes". Gal Costa – *Plural*.

BRANDÃO, Arnaldo e CAZUZA (1989). "O tempo não pára". Cazuza – *O tempo não pára*.

BRITO, Sérgio; FROMER, Marcelo; REIS, Nando e PESSOA, Ciro (1986). "Homem primata". Titãs – *Cabeça dinossauro*.

BUARQUE, Chico (1983). "Até o fim". Ney Matogrosso – *Pois é*.

D. CLIC, Aleph e RORÔ, Ângela (1988). "Viciado em regras". Ângela RoRô – *Prova de amor*.

DUSEK, Eduardo (1990). "Injuriado". Adriana Calcanhoto – *Enguiço*.

FONSECA, Celso e GIL, Gilberto (1989). "O eterno deus mudança". Gilberto Gil – *O eterno deus mudança*.

GAVIN, Charles (1986). "Estado violência". Titãs – *Cabeça dinossauro*.

LEONI e CAZUZA (1989). "Manhatã". Cazuza – *Burguesia*.

LIMA, Marina e CÍCERO, Antônio (1989). "Próxima parada". Texto incidental de Jorge Salomão. Marina – *Próxima parada*.

LINS, Ivan e MARTINS, Vitor (1988a). "Trinta anos". Ivan Lins – *Amar assim*.

________ (1988b). "De nosso amor". Ivan Lins – *Amar assim*.

MELLO, BRANCO e ANTUNES, Arnaldo (1986). "Dívidas". Titãs – *Cabeça dinossauro*.

RORÔ, Ângela (1988). "Cadê?". Ângela RoRô – *Prova de amor*.

RUSSO, Renato (1978/1987). "Que país é este?". Legião Urbana – *Que país é este?*.

________ (1988). "Tempo perdido". Leila Pinheiro – *Alma*.

TOQUINHO (1989). "Lindo e triste Brasil". Toquinho – *À sombra de um jatobá*. Participação especial de Fagner.

VALENÇA, Alceu (1990a). "Te amo, Brasília". Alceu Valença – *Andar, andar*.

________ (1990b). "FM rebeldia". Alceu Valença – *Andar, andar*.

VELOSO, Caetano (1984). "O quereres". Caetano Veloso – *Velô*.

________ (1986). "Podres poderes". Leila Pinheiro – *Olho nu*.

________ (1989). "Os outros românticos". Caetano Veloso – *Estrangeiro*.

VIANA, Hebert e RIBEIRO, Bi (1989). "O beco". Ney Matogrosso – *Ney Matogrosso ao vivo*.

VILLA-LOBOS, Dado; RUSSO, Renato e BONFÁ, Marcelo (1989a). "Meninos e meninas". Legião Urbana – *As quatro estações*.

________ (1989b). "Há tempos". Legião Urbana – *As quatro estações*.

________ (1989c). "Duas tribos". Legião Urbana – *As quatro estações*.

Unidade V – 500 anos de América Latina

No que tange à temática latino-americana, há composições que tratam do imperialismo e da independência, na qual são mostradas as lutas e resistências do povo da América Latina, bem como a integração do Brasil no continente latino-americano. Ao lado dessas composições encontram-se também peças folclóricas que mostram a cultura latina.

Propõem-se as seguintes canções para esta unidade:

ALÉM, Jaime (1981). "No caminho de Cuba". Elba Ramalho – *Fogo na mistura*.

BELCHIOR (1976). "A palo seco". Fagner – *Ave noturna*.

FAGNER, Raimundo (1982). "Sambalatina" (merengue). Fagner – *Fagner*.

GIECO, Léon e ELLAWANGER, Raul (1986). "Eu só peço a Deus". Beth Carvalho – *Beth*. Participação especial de Mercedes Sosa.

GUTIERREZ, Pedro Elias (1989). "Alma llanera". Ney Matogrosso – *Ney Matogrosso ao vivo*.

ISELLA, César (s.d.). "Canción con todos". César Isella.

JARA, Victor (s.d.). "Plegaria a un labrador". Victor Jara.

LINS, Ivan e MARTINS, Vitor (1987). "Nicarágua". Ivan Lins – *Mãos*.

LORCA, Garcia e PACHÓN, Ricardo (1981). "La leyenda del tiempo". Fagner – *Traduzir-se*. Participação especial de Camaron de La Isla.

PARRA, Violeta (1976). "Gracias a la vida". Elis Regina – *Falso brilhante*.

RODRIGUEZ, Silvio (s.d.). "Sueño con serpientes". Milton Nascimento – *Sentinela*.

VELOSO, Caetano (1983). "Quero ir a Cuba". Caetano Veloso – *Uns*.

________ (1984). "Língua". Caetano Veloso – *Velô*. Participação especial de Elza Soares.

VIGLIETE, Daniel (s.d.). "A desalambar". Daniel Vigliete – Gravação ao vivo.

YUPANQUI, A. (1976). "Los hermanos". Elis Regina – *Falso brilhante*.

Unidade VI – Os índios

A questão indígena se constitui num tema bastante questionado e crítico em composições populares, desde o extermínio até as próprias relações das comunidades indígenas. São composições que tratam o índio como sujeito presente na sociedade, criador de sua própria cultura.

Sugerimos as seguintes canções para esta unidade:

ÂNGELO, Nelson e BRANT, Fernando (1977). "Canoa, canoa". Simone – *Face*.

CANTUÁRIA, Vinícius, "Filho das Índias"; TAVARES, Bráulio e FUBA, "A volta dos trovões"; VELOSO, Caetano, "Um índio" (texto) (1986). Elba Ramalho – *Elba Ramalho*.

FARIAS, Vital (1989). "Saga da Amazônia". Elba Ramalho – *Popular brasileira*.

FLORES, J.A. e GUERREIRO, M.O. Versão: FROTUNA, José (1979). "Índia". Gal Costa – *Gal tropical*.

GUEDES, Beto e BASTOS, Ronaldo (1986). "Amor de índio". Milton Nascimento – *A barca dos amantes*.

JOBIM, Tom (1982). "Borzeguim". Gal Costa – *Minha voz*.

LULI e LUCINHA (1986). "Bugre". Ney Matogrosso – *Bugre*.

QUEIROGA, Lula (1989). "Essa alegria". Elba Ramalho – *Popular brasileira*.

RUSSO, Renato (1986). "Índios". Legião Urbana – *Dois*.

Unidade VI – A mulher brasileira

A questão da mulher e todos os seus entraves tem seu registro de formas diferenciadas na música, permitindo ricas discussões e análises acerca da situação e da condição feminina na sociedade. Para esta unidade tem-se a seleção das seguintes canções:

ALVES, Ataulfo (1986). "Errei sim". Maria Bethânia – *Dezembros.*

ANA MARIA (1972). "Assim não dá". Simone – *Simone.*

BATISTA, Otacílio e RAMALHO, Zé (1982). "Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor". Amelinha – *Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor.*

BOSCO, João e BLANC, Aldir (1974). "Bodas de prata". Simone – *Quatro paredes.*

BOSCO, João; BLANC, Aldir e EMÍLIO, Paulo (1983). "Coisa feita". Simone – *Delírios, delícias.*

BUARQUE, Chico (1978). "Folhetim". Gal Costa – *Água viva.*

________ (1979a). "Geni e o zepelim". Chico Buarque – *Ópera do malandro.*

________ (1979b). "Uma canção desnaturada". Chico Buarque e Marlene – *Ópera do malandro.*

________ (1979c). "O casamento dos pequeno-burgueses". Chico Buarque e Alcione – *Ópera do malandro.*

________ (1979d). "Ai, se eles me pegam agora". Frenéticas – *Ópera do malandro.*

________ (1979e). "Terezinha". Zizi Possi – *Ópera do malandro.*

________ (1983). "Mil perdões". Gal Costa – *Baby Gal.*

________ (1985a). "Último blues". Gal Costa – *Bem bom.*

________ (1985b). "Aquela mulher". Paulinho da Viola – *Malandro.*

________ (1988). "Palavra de mulher". Elba Ramalho – *Fruto.*

________ (1989). "A mais bonita". Chico Buarque – *Chico Buarque.* Participação especial de Bebel Gilberto.

CARLOS, Roberto e CARLOS, Erasmo (1985). "Musa de qualquer estação". Gal Costa – *Bem bom.*

COSTA, Sueli e SILVA, Abel (1985). "Capricho". Amelinha – *Caminho do sol.*

________ (1988). "Voz de mulher". Leila Pinheiro – *Alma.*

DALTO (1972). "Moreno". Simone – *Simone.*

DÉ; GIL; BEBEL e CAZUZA (1989). "Mulher sem razão". Cazuza – *Burguesia.*

DEBÉTIO, Paulo e LUZ, Valdir (1988). "Segredo de menina". Elba Ramalho – *Fruto.*

DEBÉTIO, Paulo e RESENDE, Paulinho (1989). "Uma nova mulher". Simone – *Simone.*

GALENO, Roberto (1988). "Eu sou a outra". Maria Bethânia – *Maria.*

GIL, Gilberto (1979). "Super-homem canção". Gilberto Gil – *Realce.*

JOYCE (1988). "Mulheres do Brasil". Maria Bethânia – *Maria.*

JOYCE e TERRA, Ana (1979). "Essa mulher". Elis Regina – *Elis, essa mulher.*

JÚNIOR, Luiz Gonzaga (1980a). "Mulher e daí?" (Apenas mulher). Simone – *Simone.*

________ (1980b). "Do meu jeito" (Da maior liberdade). Simone – *Simone.*

________ (1984). "Grávido". Gonzaguinha – *Grávido.*

________ (1987). "Ponto de interrogação". Gonzaguinha – *Geral.*

LEE, Rita (1986). "Luz del Fuego". Zizi Possi – *Zizi.*

LEMOS, Tite de e SARACENI, Sérgio (1981). "Engraçadinha". Zizi Possi – *Um minuto além.*

LIMA, Marina e CÍCERO, Antônio (1985). "Acende o crepúsculo". Gal Costa – *Bem bom.*

LINS, Ivan e MARTINS, Vitor (1985). "A outra". Simone – *Cristal.*

________ (s.d.). "Atrevida". Simone – *Simone.*

NASCIMENTO, Milton e BRANT, Fernando (1975). "Idolatrada". Simone – *Gotas d'água.*

________ (1983). "Mulher da vida". Simone – *Delírios, delícias.*

PIÑON, Nélida; PAPI e DINIZ, Luiz (1989). "A doce canção de Caetana". Fagner – *O quinze.*

RAMALHO, Zé (1979). "Frevo mulher". Amelinha – *Frevo mulher.*

TYGEL, David e LOMBARDI, Bruno (1979). "Que me venha esse homem". Amelinha – *Frevo mulher.*

VELOSO, Caetano (1977). "Tigresa". Caetano Veloso – *Bicho.*

________ (1978). "A mulher". Gal Costa – *Água viva.*

________ (1982). "Dom de iludir". Gal Costa – *Minha voz.*

________ (1984). "A hora da estrela de cinema". Maria Bethânia – *A beira e o mar.*

________ (1987). "Esse cara". Maria Bethânia – *Personalidade Maria Bethânia.*

________ (1988). "Dama de cassino". Ney Matogrosso – *Quem não vive tem medo da morte.*

VIEIRA, Durval (1984). "Tem pouca diferença". Gal Costa – *Profana.*

Unidade VIII – O negro brasileiro

Canções que abordam a discriminação e a negritude dão vazão a análises a respeito da inserção do negro no contexto histórico-social brasileiro e todas as suas implicações, sejam culturais, sociais ou econômicas. Sugerem-se para esta unidade as seguintes canções:

BOBÔCO e JAMAICA, Beto, "Salvador não inerte"; BETÃO, "Ladeira do pelô" (1990). Gal Costa – *Plural*.

GIL, Gilberto (1986). "A mão da limpeza". Gilberto Gil – *Raça humana*.

GUIMARÃES, Marco Antônio e NASCIMENTO, Milton (1986). "Lágrimas do sul". Milton Nascimento – *A barca dos amantes*.

LENINE (1990). "O quilombo". Selma Reis – *Selma Reis*.

MENDES, Ari e RORÔ, Ângela (1988). "Funk do negão". Ângela RoRô – *Prova de amor*.

NASCIMENTO, Milton e BRANT, Fernando (1986). "Maria, Maria". Milton Nascimento – *A barca dos amantes*.

NASCIMENTO, Milton; CASALDÁLIGA, Pedro e TIERRA, Pedro (1982). "Louvação a Marina". Simone – *Corpo e alma*.

PORTUGAL, Jorge e MENDES, Roberto (1986). "Yorubahia". Maria Bethânia – *Dezembros*.

SACRAMENTO, "A terra tremeu"; MENDES, Roberto e VELLOSO, J., "Ofá" (1988). Maria Bethânia – *Mara*. Participação especial de lady Smith Black Mambazo.

TENGA, Nego (1990). "Brilho de beleza". Gal Costa – *Plural*.

VILA, Martinho da (1988). "Meu homem" (carta a Nelson Mandela). Beth Carvalho – *Alma do Brasil*.

Unidade IX – Manifestações populares

A música, em si, já se constitui numa manifestação popular, e nesta unidade deve-se partir para análises de manifestações populares que encontram eco direto em composições musicais, possibilitando a percepção de "jogos" e "danças" que se dissimulam ou se escondem nas manifestações do povo.

As seguintes músicas são indicadas para esta temática:

BOSCO, João e BLANC, Aldir (1974). "Fantasia". Simone – *Quatro paredes*.

BROWN, Carlinhos (1990). "Zanzando". Gal Costa – *Plural*.

CALDAS, Luiz e BAHIA, Chocolate da (1987). "Haja amor". Luiz Caldas – *Lá vem o guarda*.

FERNANDO, Carlos (1983). "Banho de cheiro". Elba Ramalho – *Coração brasileiro*.

GOL DA VITÓRIA NO TRI (gravado por locutor da *Rádio Bandeirantes*) (1980). *Documentos sonoros – Nosso século*.

GONZALEZ, Ulisses Dormosa; FERREIRA, Márcia e ARI, José (1989). "Chorando se foi". Fafá de Belém – *Fafá*.

GUSTAVO, Miguel (1980). "Pra frente Brasil". Coral do Caneco – *Documentos sonoros – Nosso século*.

HIME, Francis e BUARQUE, Chico (1984). "Vai passar". Chico Buarque – *Chico Buarque*.

MOREIRA, Moraes (1983). "Grande final". Gal Costa – *Baby Gal*.

________ (s.d.). "Saudades do Galinho". Moraes Moreira – *Pintando o 8*.

________ (s.d.). "Todo mundo quer". Moraes Moreira – *Pintando o 8*.

MOREIRA, Moraes e SILVA, Abel (1981). "Festa do interior". Gal Costa – *Fantasia*.

TRISTEZA, Niltinho; JÓIA, Preto; VICENTINHO e JORANDIR, "Liberdade, liberdade"; SÉRGIO, João, "O amanhã" (1990). Simone – *Liberdade*.

VÁRIOS AUTORES (*Pot-pourri*) (1985). "Lambadas". Fafá de Belém – *Aprendizes da esperança*.

VILA, Luiz Carlos da (1985). "Samba enredo para um grande amor". Amelinha – *Caminho do sol*.

Essa seleção foi realizada com base em uma pesquisa desenvolvida na *Rádio Universitária* da Universidade Federal de Uberlândia. Dez anos depois de concluída a pesquisa, o patrimônio da MPB foi ampliado e renovado, novas canções, novos compositores e novas gravadoras surgiram no mercado. Entretanto, a canção como evidência, como documento sócio-histórico, ultrapassa fronteiras espaço-temporais, e surge carregada de propostas e ensinamentos. Cabe a nós, professores, dialogar com essas fontes com sensibilidade, emoção e crítica, respeitando os limites e as fronteiras discursivas próprios de cada linguagem.

A seguir transcreveremos na íntegra, com autorização das autoras, uma experiência desenvolvida na Escola de Educação Básica da UFU e publicada em Franco (1995). As autoras, professoras de história e pesquisadoras da área, ressaltam que, após a publicação, foram feitas algumas revisões e alguns questionamentos. A proposta foi aprofundada; a

reflexão sobre a própria prática potencializa a permanente reinvenção da experiência. Selecionamos este relato, dentre vários, por considerá-lo criativo, aberto e rico em possibilidades investigativas. Um bom exemplo de como exercitar a formação do espírito crítico em sala de aula, livre de preconceitos e estereótipos.

Abolição da escravatura: Diferentes interpretações

Aléxia Pádua Franco*

Leide Divina Alvarenga Turini**

Em 1992, um dos temas do programa de História da 6ª série foi "O Movimento Abolicionista no Brasil e os interesses envolvidos". Para discuti-lo com os alunos, inicialmente, recordamos os aspectos da escravidão estudados no final da 5ª série e depois, através de uma aula musical, introduzimos o tema Abolição, mostrando as diferentes interpretações históricas que existem hoje em dia sobre os movimentos abolicionistas ocorridos no Brasil no século XIX.

Selecionamos dois sambas-enredo para desenvolver essa atividade: "Kizomba, Festa da Raça" e "Liberdade, Liberdade! Abra as Asas sobre Nós". O primeiro mostra que a escravidão foi um luta dos negros pela liberdade. O segundo diz que a Abolição foi um presente da Princesa Isabel para os negros. Isto é, enquanto o primeiro traz uma interpretação mais crítica, o segundo centra-se na História Oficial – a história contada de acordo com a visão dos dominantes, não considerando os atos da classe dominada, como os negros, os operários, os camponeses, dentre outros.

É importante ressaltarmos que, antes desta unidade, os alunos estudaram o conceito de História Oficial, o que lhes possibilitou identificar as diferenças de interpretação entre os dois sambas-enredo. Além disso, não podemos esquecer que as músicas foram utilizadas apenas como um texto que discutiu com mais detalhes os interesses envolvidos nos movimentos abolicionistas do Brasil.

* Professora de história da Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), historiadora e mestra em educação.

** Professora de história da Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), historiadora, mestra e doutoranda em educação.

Antes de ouvirmos e discutirmos as duas músicas com os alunos, entregamos a eles as suas respectivas letras, esclarecimentos sobre seus compositores e seu vocabulário e um roteiro de atividades com questões de compreensão e interpretação.

Nos esclarecimentos não colocamos todas as palavras desconhecidas existentes nas músicas. Explicamos apenas expressões e palavras difíceis de serem encontradas no dicionário. As outras, deixamos que os próprios alunos pesquisassem e apresentassem em sala de aula.

Depois de cantarmos as músicas, acompanhando suas letras, lemos suas estrofes e os esclarecimentos, em anexo, discutindo todas as dúvidas surgidas entre os alunos.

Após esse trabalho, os alunos responderam individualmente às questões de interpretação, as quais relacionavam o conteúdo das canções com o conceito de História Oficial. Finalmente, corrigimos essas questões em sala de aula, analisando as respostas dos próprios alunos.

Veja, a seguir, o material entregue aos alunos!

Música 1: "Kizomba, Festa da Raça"

Compositores: *Rodolpho/Jonas/Luís Carlos da Vila*
Intérprete: *Gera*

Valeu, Zumbi!
O grito forte dos Palmares
Que correu terra, céus e mares
Influenciando a abolição
Zumbi valeu
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e Maracatu
Vem, menininha, pra dançar o Caxambu. (BIS)
Ôô ôô, nega mina
Anastácia não se deixou escravizar
Ôô ôô, Clementina
O pagode é o partido popular.
O sacerdote ergue a taça

convocando toda a massa
neste evento que congraça
gente de todas as raças
Numa mesma emoção
Esta Kizomba é a nossa Constituição. (BIS)
Que magia
reza, ajeum e orixás
tem a força da cultura
tem a arte e a bravura
é o bom jogo de cintura
faz valer seus ideais
e a beleza pura dos seus rituais
Vem a lua de Luanda
pra iluminar a rua
(BIS)
nossa sede é nossa sede
de que o apartheid se destrua
Valeu!

Esclarecemos sobre a música, seus autores, seu vocabulário e sobre as personagens que nela aparecem:

Rodolpho, Jonas, Luís Carlos da Vila:

Membros da Escola de Samba Unidos da Vila Isabel, os quais compuseram essa música para servir de samba-enredo no Carnaval Carioca de 1988 – ano em que se comemorou o Centenário (100 anos) da Abolição da Escravatura no Brasil.

Com esse samba-enredo, a Escola de Samba Unidos da Vila Isabel foi campeã do Carnaval carioca de 1988.

Zumbi:

Negro que viveu no Brasil, no século XVII, e que se tornou "herói" do movimento negro, por ter sido um dos chefes do Quilombo dos Palmares, lutando contra a escravização dos negros.

Hoje, muitos negros comemoram a Abolição da Escravatura, não no dia 13 de maio – data em que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea extinguindo esse regime de trabalho –, mas no dia 20 de novembro – data do aniversário da morte do Zumbi.

Anastácia:

Escrava de olhos claros que foi amordaçada por seu senhor por não se sujeitar à escravidão. O movimento negro considera-a um símbolo da resistência negra contra a escravidão.

Clementina de Jesus:

Sambista negra falecida anos atrás.

Palmares (Quilombo dos Palmares):

Quilombo localizado na serra da Barriga, no atual estado de Alagoas. Existiu de 1630 a 1695, reunindo quase 20.000 negros fugidos que lutavam contra a escravidão e tentavam construir no quilombo uma sociedade com modo de vida semelhante ao das tribos africanas.

Música 2: "Liberdade, Liberdade! Abra as Asas sobre Nós!"

Compositores: *Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Jurandir e Vicentinho*

Intérprete: *Dominguinhos da Estácio*

(Olha a Imperatriz chegando...)
Liberdade, Liberdade
abra as asas sobre nós
e que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz
Vem ver, vem reviver comigo amor
o centenário em poesia
nesta pátria, mãe querida
O império decadente
muito rico e incoerente
era fidalguia.
É por isso que surgem:
Surgem os tamborins
Vem emoção
a bateria vem
no pique da canção
e a nobreza enfeita o luxo do salão – vem viver ...
Vem viver o sonho que sonhei
ao longe faz-se ouvir
em verde e branco por aí

brilhando na Sapucaí!
E da guerra ...
Da guerra nunca mais
esquecemos do patrono – o Duque imortal.
A imigração floriu
de cultura o Brasil
A música encanta
e o povo canta assim
E a Princesa ...
Pra Isabel, a heroína
que assinou a lei divina (Graças a Deus!)
negro dançou, comemorou
o fim da sina.
Na noite quinze reluzente
com a bravura finalmente
o Marechal que proclamou
foi Presidente.

Esclarecimentos sobre a música, seus autores, seu vocabulário e sobre os personagens que nela aparecem:

Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Jurandir e Vicentinho:

Membros da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, os quais compuseram essa música para servir de samba-enredo no Carnaval Carioca de 1989 – ano em que se comemorou o centenário (100 anos) da Proclamação da República no Brasil.

Com esse samba-enredo, a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense foi campeã do Carnaval Carioca de 1989.

Centenário:

100 anos da Proclamação da República no Brasil.

Em 1889, após a Proclamação da República, o Brasil deixou de ter um governo monárquico e passou a ser uma República Presidencialista. Isto é, o seu principal governante, que antes era o Rei ou Imperador, passou a ser o Presidente da República.

Esse centenário foi comemorado um ano após o Centenário da Abolição da Escravatura.

Sapucaí:

Avenida da cidade do Rio de Janeiro por onde desfilam as escolas de samba no Carnaval.

Guerra (Guerra do Paraguai):

O mais violento conflito travado na América do Sul, de 1865 a 1870. Envolveu Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai, o qual foi derrotado.

Duque (Duque de Caxias):

Considerado um dos mais notáveis generais brasileiros, viveu de 1803 a 1880. Lutou em defesa da monarquia brasileira e contra os movimentos nacionais e internacionais que tentavam enfraquecer o poder dos imperadores do Brasil.

Durante a Guerra do Paraguai, foi nomeado comandante supremo das forças aliadas (exércitos de Brasil, Argentina e Uruguai) e alcançou vitórias decisivas nas batalhas que resultaram na derrota do Paraguai.

Foi escolhido o patrono do Exército brasileiro e, na data de seu nascimento (25 de agosto), comemora-se o Dia do Soldado.

Ao contrário de Duque de Caxias, os milhares de escravos negros que também lutaram e morreram na Guerra do Paraguai não são lembrados pela História Oficial.

Princesa (Princesa Isabel)

Filha do Imperador do Brasil D. Pedro II. Assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888.

Lei Divina:

Lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil.

Noite Quinze:

Noite do dia 15 de novembro de 1889, quando tropas revoltadas, sob a liderança de Marechal Deodoro da Fonseca, derrubaram a Monarquia brasileira e proclamaram a República.

Marechal (Marechal Deodoro da Fonseca):

Foi o primeiro presidente da República do Brasil, governando de 1889 a 1891.

Antes de ser eleito presidente, ele lutou contra a monarquia brasileira e liderou um movimento no qual as tropas do Exército se recusaram a capturar escravos fugidos, apressando a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel e, conseqüentemente, a Abolição da Escravatura no Brasil.

Roteiro de atividades distribuído aos alunos

1. Ouça e cante as músicas, acompanhando as suas letras.
2. Leia as suas letras e seus respectivos esclarecimentos com muita atenção, procurando entender o significado de cada uma das estrofes.
3. Grife as palavras desconhecidas das letras das músicas e dos esclarecimentos; procure no dicionário o seu significado e anote-o de acordo com o sentido da palavra na frase.
4. Discuta cada estrofe das músicas, em sala de aula, com seus colegas e seu professor.
5. Responda, por escrito, às questões relativas à interpretação de cada um dos sambas-enredo sobre a Abolição da Escravatura:

- De acordo com o samba-enredo da Imperatriz Leopoldinense, "Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós!", quem foi responsável pela Abolição da Escravatura no Brasil?

Justifique sua resposta, citando uma estrofe da música.

- De acordo com o samba-enredo da Unidos da Vila Isabel, "Kizomba, Festa da Raça", quem foi responsável pela Abolição da Escravatura no Brasil?

Justifique sua resposta, citando uma estrofe da música.

- Esses dois sambas-enredo fazem a mesma interpretação histórica sobre a Abolição da Escravatura? Explique sua resposta.
- Qual dos dois sambas-enredo se assemelha à História Oficial? Fundamente sua resposta. (Franco 1995, pp. 117-124)

Referências bibliográficas

BARRADAS, F.C. (2000). "MPB (música popular brasileira) e educação escolar: Dificuldades e possibilidades de ensino". Dissertação de mestrado. Uberlândia: PME.

FRANCO, A.P. (org.) (1995). *Álbum musical para o ensino de história*. Uberlândia: Edufu.

RESENDE, S.R. (1992). "Proposta de ensino de história para a 8ª série: A música como documento histórico". *Ensino em Re-Vista*, vol. 1, nº 1. Uberlândia: Edufu.

Partindo do pressuposto de que a escritura da imprensa periódica – sobretudo por se tratar dos meios de comunicação de massa – é totalmente estranha aos modos tradicionais do discurso, como afirma Violette Morin (1969), a maioria dos autores procura definir suas características em contraposição a outros gêneros, por exemplo, a obra de ficção. Enquanto esta emana de uma criação fabuladora, a narrativa da imprensa é comandada, dia a dia, pelo acontecimento, mas quando o acontecimento registrado – o real – transforma-se em representação. Por isso é que Roberto Franzosi (1987) considera a informação jornalística sempre questionável, na medida em que cria para o pesquisador o dilema de saber se está lidando com padrões de acontecimentos ou padrões de notícias.

No chamado "grau zero de leitura", o jornal é apenas um trampolim para a realidade: o acontecimento é que importa e a ele fatalmente chegamos pela informação jornalística (Maurice Mouillad 1968). Não se pode ignorar, entretanto, o processo de semantização que necessariamente ocorre quando um fato da realidade social é incorporado ao conteúdo de um meio de comunicação de massa (Véron 1984). Os recursos metodológicos aplicados a esse tipo de fonte, refletindo as diferentes modalidades apontadas pelos autores, vão da simples transposição de dados a processos sofisticados de mensuração.

Durante muito tempo, várias formas de registro da experiência humana foram ignoradas pelos historiadores – dentre elas a imprensa. Com o passar do tempo, o avanço tecnológico tornou a imprensa periódica um dos principais meios de (in)formação dos povos. Pesquisadores, professores e alunos estão mergulhados, hoje, num elevado nível de informação proveniente do mundo inteiro, transmitida por poderosos aparelhos de comunicação de massa. Assim, no atual contexto, não é mais possível uma atitude de omissão, negação ou mesmo de desprezo por parte do professor em relação à imprensa periódica. A ele cabe o papel de decodificador de mensagens e informações, incorporando-as ao processo de ensino e aprendizagem, no dia-a-dia da sala de aula.

Isso nos remete a algumas reflexões, especialmente à relação imprensa/fato ou acontecimento/notícia ou informação. Começando pela imprensa, é necessário levarmos em conta seu "lugar social", sua inserção e o papel das empresas de comunicação de massa na sociedade globalizada. Como produto de empresas que têm propostas político-sociais definidas, linhas, padrões ou receitas, a imprensa, ao informar, revela também a existência de um não-dito. O fato ou acontecimento é testemunhado, retrabalhado, transformado em notícias ou informações de acordo com as linhas ou o interesse de quem tem o poder de produzi-lo e vendê-lo à população.

Pretende-se sempre atribuir foros de verdade às informações, porém, com sua linguagem própria, a imprensa explica o real de forma limitada e fragmentada. A informação, como toda mercadoria, surge coisificada, caso em que nem o produtor (emissor) nem o receptor (consumidor) se reconhecem na mensagem veiculada. Ela traz em si uma série de explicações e é consumida pelos leitores, mas não é assimilada ativamente, pois só tem valor no momento em que surge e, como toda mercadoria cultural, se esgota, rapidamente, não permitindo um processo de assimilação. Nesse sentido, como o pesquisador e o professor de história podem lidar com ela, já que é o "trampolim" para o real?

Nesse caso, não se trata de leitores comuns, consumidores de jornais diários. É necessário ter um olhar crítico, e não deixar que esse olhar seja ofuscado, para que seja possível penetrar no campo inacessível ao leitor comum e até mesmo aos jornalistas. É necessário estar atento aos padrões de notícias, aos preconceitos, às omissões e também às ênfases.

Trata-se de decodificar uma linguagem que com freqüência diária chega às massas como testemunha ocular do real, do acontecimento. Mas, como toda representação, a imprensa também cria imagens do real: seletivas, limitadas, fragmentadas e, ao mesmo tempo, carregadas de pistas e dados que facilitam a busca de explicitação da realidade.

A imprensa fornece materiais provenientes de diversas fontes, possibilitando, por exemplo, a análise de pontos de vista de diversos autores, especialistas e testemunhas da história. Permite aquisições de dados estatísticos sobre diversos aspectos da realidade e a reconstituição histórica de fatos, sobretudo do nosso passado recente. Apresenta imagens fotográficas, *charges*, histórias em quadrinhos, crônicas, mapas, poesia, canções e dossiês sobre diversos assuntos que constituem objetos do ensino

de história. Inúmeras experiências apontam o valor didático da imprensa para a formação dos jovens. Em todas as áreas do currículo escolar é possível desenvolver atividades interdisciplinares que favoreçam a formação de leitores críticos, o debate e o estudo da história, sobretudo da história imediata.

Sobre isso é importante ressaltar que cresceu, nos últimos anos, o interesse das pesquisas historiográficas pelo redimensionamento das relações passado/presente. História imediata para alguns, história do presente para outros, o que importa é que existe hoje um reconhecimento da necessidade de romper com a concepção que separa rigidamente o presente do passado. Le Goff (1984) defende a conquista da história imediata pela história nova, pois acredita ser um campo possível para a busca de uma história total. Jean Lacouture (1990) associa a importância da história imediata ao modo de vida das sociedades atuais e ao papel exercido pelos meios de comunicação de massa. Segundo ele, vivemos numa sociedade que exige informações e que por sua vez tem direito a uma inteligibilidade da história próxima. Para Chesneaux (1977), a história imediata deve ser um caminho para o estudo dos movimentos políticos, dados a vivência e o envolvimento dos historiadores nos processos de lutas e as disponibilidades de fontes, rejeitando sua transformação em mera mercadoria. Assim, para Silva (1987), o historiador – o professor – não aparece como um intérprete que fala em nome da objetividade, mas como um agente da historicidade que, inevitavelmente, também se interpreta.

Portanto, acreditamos que o professor de história, ao incorporar em sua prática pedagógica a releitura da imprensa periódica, articula saberes e possibilita a formação *da* e *para a* cidadania.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter (1985). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Brasiliense.

CHESNEAUX, Jean (1977). *Du passé, faisons table rase?*. Paris: François Maspero.

FONSECA, Selva G. (2000). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

FOUCAULT, Michel (1984). *A ordem do discurso*. Petrópolis: Vozes.

FRANZOSI, Roberto (1987). "The press as a source of socio-historical data: Issues in the methodology of data collection from newspaper". *Historical methods*, 20(1). Chicago, pp. 5-16.

LACOUTURE, Jean (1990). "A história imediata". *In*: LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 216-241.

LE GOFF, Jacques (1984). "Passado/presente". *Memória/História*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, pp. 293-310.

MINK, Louis O. (1987). "History and fiction as mode of comprehension". *In*: BEIAN, Fay; EUGENE, O. e RICHARD, T.V. (orgs.). *Historical understanding*. Londres: Cornell University Press, pp. 42-60.

MORIN, Violette (1969). "L'écriture de presse et l'unité d'information". *L'escriture de presse*. Paris: La Haye, Monton & Co., pp. 11-69.

MOUILLAD, Maurice (1968). "Le système des journaux: Théorie et méthodes pour l'analyse de presse". *Langaes*, nº 11, set. Paris, pp. 61-83.

SILVA, Marcos A. (1987). "O puro objeto e a vontade de impotência". São Paulo (datil.).

VÉRON, Eliseo (1984). "Ideología y comunicación de masas: La semantizactión de la violência política". *In*: VÉRON, Eliseo *et al. Lenguage y comunicación social*. Buenos Aires: Nuevas Visión, pp. 133-191.

Não poderia iniciar este tema sem fazer referência ao trabalho que tem inspirado minha prática com documentos em sala de aula. Falo do excelente texto intitulado "Sobre a norma e o óbvio: A sala de aula como lugar de pesquisa", de Paulo Knauss (1996), professor da Universidade Federal Fluminense. Tive a felicidade de conhecer Paulo Knauss e a versão preliminar desse trabalho no I Encontro de Professores na Área de Ensino de História, realizado na Universidade Federal de Uberlândia em 1993. Desde então, tivemos condições de sistematizar, em sala de aula, uma reflexão sobre as possibilidades de utilização de documentos não como mera ilustração, mas como problema, sustentada na "convicção da necessidade de superar a cadeia normatizadora do conhecimento, pronto, acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico" (Knauss 1996, p. 33).

A utilização de documentos numa perspectiva metodológica dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo. Isso implica dizer que professores e alunos podem estabelecer uma outra relação com as fontes de saber histórico. Segundo a proposta de Knauss, para cada unidade

> (...) o professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento. Isso requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de *corpus* documentais apropriados. Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária. (1996, p. 41)

A problematização no processo de ensino poderá ocorrer a partir de uma fonte escrita, icnográfica, de uma obra inspiradora, de um problema emergente no social, de uma situação cotidiana, enfim, diversos pontos de partida poderão nos conduzir a um conjunto de testemunhos de época que possibilite a exploração de temas significativos para a formação do aluno. Uma vez selecionados os documentos, os alunos devem ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e

sistematização de novos conhecimentos que levem à "superação das obviedades" e à "superação da cadeia normatizadora do conhecimento". Nesse sentido, é consenso a necessidade de:

1. Situar o documento no contexto em que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado?
2. Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar as fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos.
3. Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção.

Relato de experiência

Esta atividade foi desenvolvida com turmas de 8ª série do ensino fundamental, na disciplina metodologia do ensino de história e em cursos e oficinas de formação continuada de professores de história. O objetivo era propiciar a leitura e a discussão de documentos históricos produzidos em diferentes épocas e possibilitar a produção de conhecimentos em sala de aula. As turmas foram divididas em grupos e receberam as cópias das seleções de documentos da forma como transcrita abaixo. Foi solicitado que cada grupo lesse, confrontasse e discutisse os documentos e a seguir elaborasse uma apresentação do tema com suas conclusões. Como professora, acompanhava e orientava os diversos grupos, problematizando e motivando o trabalho investigativo, sugerindo atividades de leitura e criação.

Roteiro de trabalho

Tema: "A educação em diferentes lugares e épocas".

Fontes: documentos.

Objetivos:

- analisar diversas formas de conceber a educação em diferentes épocas e lugares;
- refletir sobre os costumes, os modos de viver e os objetivos da educação em diferentes sociedades;
- possibilitar a construção de conhecimentos históricos sobre a educação;
- ampliar a compreensão sobre a história da educação.

Ponto de partida do trabalho: a problematização do cotidiano de alunos e professores na atual realidade educacional do Brasil

Atividades: Vamos construir em conjunto?

Textos escolhidos

Texto 1 – "Um pequeno escolar romano no tempo de Marco Aurélio"

Temos a sorte de possuir um manual de conversação greco-latino composto cerca do ano 200 da era cristã, para ensinar o latim aos alunos gregos. Eis aqui, segundo este livro, a jornada de um menino que vai à escola primária. Desperto-me ao romper da aurora: chamo o escravo, mando abrir a janela, ele abre-a logo. Levanto-me, sento-me à beira da cama, peço chinelas e sapatos porque faz frio. Uma vez calçado, peço uma toalha; trazem-me uma bem limpa. Trazem-me água para a lavagem em uma bacia; derramo-a nas mãos, no rosto, na boca, esfrego os dentes e as gengivas; assôo e limpo o nariz como convém a um menino bem educado. Tiro a camisa de dormir, tomo uma túnica, ponho uma cinta; perfumo a cabeça e penteio-me, enrolo um lenço de seda em torno do pescoço; visto por cima a minha capa de pele branca. Saio do quarto com meu pedagogo e a minha ama para saudar e beijar meus pais. Eu os saúdo e os beijo. Procuro o tinteiro e o caderno e entrego-os ao escravo. Chego diante da escadaria da escola, subo os degraus vagarosamente, como se deve. Deponho o capote no vestíbulo; aliso os cabelos e digo: "Salve, mestre". Ele abraça-me e retribui a minha saudação. O escravo apresenta-me as tabuinhas, o tinteiro, a régua. "Salve, colegas. Dai-me o meu lugar. Aperta-te um pouco. – Este lugar é meu! Tomei-o antes de ti!". Sento-me e começo a trabalhar.

Copio o modelo; quando termino, mostro-o ao mestre que me corrige escrevendo com bonita letra: "Faz bem os cheios e os finos. Põe um pouco de água na tinta. Vês que agora vai bem. Mostra-me a pena (de caniço) e o canivete (para aparar a pena). – Mostra-me: como escreveste? Não está mal... ou antes: mereces chicote! Mas eu te perdôo...".

Acabei de estudar a lição. Peço ao mestre para me deixar ir para casa; ele deixa-me sair; digo-lhe: "Passe bem" e ele retribui a minha saudação. Volto a casa, troco de roupa. Como pão branco, azeitonas, queijo, figos secos e nozes, e bebo água fresca. Depois do almoço, regresso à escola. (O dia termina com um banho) Mando buscar toalhas e sigo o meu servidor. Corro ao encontro dos que vão ao banho e digo-lhes: "Como estão passando? Bom banho! Bom jantar!". (Marrou, H.I. "Histoire de l'éducation dans l'antiquité", *apud* Isaac e Alba 1964, pp. 181-183)

Texto 2 – "A educação espartana"

Em toda a Grécia, o costume dos que pretendem dar boa educação aos filhos é o seguinte: logo que atingem a idade adequada são entregues aos cuidados do pedagogo ou tutor. Com esses criados, são enviados à escola de algum professor, onde aprendem gramática, música e diversos exercícios físicos. Além disso, recebem sapatos que tornam seus pés macios, e seus corpos são debilitados por diversas mudas de roupa. E a medida da comida é seu apetite.

Mas Licurgo, em vez de deixar a cada cidadão o encargo de escolher um escravo-tutor para seu filho, designou um paidônomo como guardião público dos meninos espartanos com total autoridade sobre eles.

Para auxiliar o educador, criou um corpo de jovens fortes, portanto chicotes para infligir castigos quando necessários. O resultado feliz foi que em Esparta a humildade e a obediência vão sempre de mãos dadas e não existe falta de qualquer delas.

Em vez de amolecer seus pés em sapatos ou sandálias, decretou que deveriam endurecê-los andando descalços. Para que não se tornassem efeminados com uma variedade de roupas determinou que usassem um só traje o ano inteiro porque dessa maneira suportariam melhor as variações de calor e frio.

O prefeito ou cabeça de bando vigiava para que seu grupo não comesse demais nas refeições coletivas para que não se tornasse indolente ou desconhecesse as agruras da vida pobre.

Sua crença era que, com esse ensinamento na infância, os espartanos poderiam lutar com estômago vazio quando fosse necessário.

Para que os meninos nunca ficassem sem autoridade em caso de ausência do guardião, deu a qualquer cidadão que estivesse presente o direito de admoestá-los ou castigá-los por qualquer infração. Com isso criou nos meninos de Esparta a mais rara humildade e reverência.

Todos sabemos que não há Estado no mundo onde seja demonstrada maior obediência aos magistrados e às leis do que Esparta.

Noutros países, nenhum líder que nem mesmo se pense que têm medo dos magistrados. Isso seria encarado como símbolo da submissão.

Em Esparta, ao contrário, quanto mais poderoso o homem, mais facilmente se curvava perante a autoridade constituída. (Xenofonte. "A constituição dos lacedemônios" *apud* São Paulo/Cenp 1978, p. 62)

Texto 3 – "O nazismo: Seus princípios"

A educação nazista: Nosso povo alemão, hoje esfacelado, jazendo entregue, sem defesa, aos pontapés do resto do mundo, tem, precisamente, necessidade da força que a confiança em si proporciona. Todo o sistema de educação e de cultura deve visar a dar às crianças de nosso povo a convicção de que são absolutamente superiores aos outros povos.

O expansionismo: O direito ao solo e à terra pode tornar-se em dever quando um grande povo parece destinado à ruína por falta de extensão territorial. Especialmente quando não se trata de qualquer populaçãozinha negra, mas da Alemanha, mãe da vida, mãe da civilização atual.

A Alemanha tem todas as oportunidades de arrebatar a Ucrânia à Rússia soviética porque o comunismo é dirigido pelos judeus: ora, a longo prazo, o judeu não saberia conservar o Estado potente; ele não é um elemento organizado, não passa de um fermento de decomposição. O fim dos judeus sobre a Rússia será também o fim da Rússia como Estado. Fomos eleitos pelo destino para assistir a uma catástrofe que constituirá a prova mais sólida da exatidão das teorias racistas no tocante às raças humanas. (Hitler, Adolf. "Minha luta" *apud* São Paulo/Cenp 1978, p. 94)

Texto 4 – "Escreveu não leu, o pau comeu!"

Lambadas na bunda, cascudos, cocorotes, puxões de orelha, beliscões (simples ou "de frade", que eram mais fortes e mais ardidos), ajoelhar-se horas seguidas em grãos de milho, palmadas e, por último, mas não menos doloridas, as terríveis palmatórias, com palmatórias de vários tipos e para todos os gostos... Quem batia é que escolhia!

"Quentes" mesmo eram as surras de varas: vara fina de goiabeira, vara de jacarandá, vara de cipó, vara até de pele de peixe. A mais famosa e temida era a vara de marmelo – com ou sem alfinetes nas pontas. Nossos avós a conheceram muito bem!

Lambadas, palmadas, varadas: tudo dependia da gravidade da "arte" ou do conceito que faziam do "artista". E também do humor do dono da vara...

Quem gostava? Quem agüentava?!

Quem muito costumava usar as varas, talvez por não estarem satisfeitos em só dar beliscões, eram os exigentes frades-mestres. E os tios letrados também. Todas as tardinhas, num daqueles imensos cômodos das casas-grandes, esses severos professores ensinavam as primeiras letras (o B-A-BÁ), as primeiras contas e as indispensáveis orações. Eram as "aulas de ler, escrever e contar".

As aulas eram uma tortura, os mestres, uns carrascos. Suas pobres vítimas: os filhos dos trabalhadores livres do engenho. "Com sangue e letra entra", acreditavam os frades-mestres e os tios letrados.

No Brasil colonial, que ia sendo criado pelos portugueses, saber era decorar. Decorar a tabuada, as regras da língua portuguesa, os dez mandamentos da Igreja Católica, os pecados capitais, os nomes dos reis de Portugal. Nada de ciência, quase nenhuma arte, pouca reflexão.

Não foi à toa que viajantes europeus que estiveram no Brasil espantaram-se, até mesmo no século passado, com a tristeza de muitos meninos, o ar acanhado e humilde das meninas, a sem gracice de ambos.

As crianças pareciam adultos antes de completar doze anos! (Alencar, C. *et al.* 1984, p. 27)

Em diversas situações, utilizando a mesma seleção de documentos, vivenciei experiências de ensino e aprendizagem singulares. Em uma turma de 8ª série, por exemplo, após leituras, questionamentos e debates, os quatro

grupos apresentaram cartazes com histórias em quadrinhos, mostrando situações escolares nas diferentes épocas estudadas. Em uma turma do curso de graduação em pedagogia os textos serviram de fonte para a construção de um roteiro e a apresentação de uma peça teatral com personagens caracterizados, cenários, representações das relações professor-aluno. Em cursos de formação continuada, vivenciei a elaboração de vários projetos de ensino para diferentes séries e níveis de ensino.

Essa experiência reforça em nós a convicção da possibilidade de: a) desenvolvimento de trabalhos de pesquisa nas aulas de história; b) utilização de documentos de forma problematizadora; c) incorporação/utilização/desenvolvimento de diferentes linguagens nas aulas de história; d) construção/sistematização de conhecimentos; e) estabelecimento de um diálogo crítico intertextual; f) redimensionamento das relações entre diferentes ritmos e temporalidades. Portanto, os documentos não mais falam por si mesmos, mas nos sugerem inúmeras questões, possibilidades de diálogos constitutivos do processo de leitura e reconstrução permanente da história.

Referências bibliográficas

ALENCAR, C. *et al.* (1984). *Brasil vivo*. Petrópolis: Vozes.

ISAAC, J. e ALBA, André (1964). *Roma*. São Paulo: Mestre Jou.

KNAUSS, Paulo (1996). "Sobre a norma e o óbvio: A sala de aula como lugar de pesquisa". *In*: NIKITIUK, S.L. (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez.

SÃO PAULO/CENP (1978). *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SEE/Cenp.

História, memória, documentos, monumentos, vestígios, evidências – palavras carregadas de significados, categorias utilizadas nas aulas de história pelos professores para lembrar aos alunos a importância e o lugar das fontes, dos vestígios do passado para a história das sociedades. Os museus são, freqüentemente, lembrados como "locais", "espaços culturais" que cuidam da preservação da memória dos povos. Os museus constituem importantes espaços de aprendizagens, contribuindo significativamente para o conhecimento, o respeito e a valorização do patrimônio sócio-histórico e cultural dos povos.

Segundo o Conselho Internacional de Museus,

> (...) museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer. (Artigo 6º do Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom)

Fica evidenciado nessa definição o papel educativo dos museus, numa perspectiva mais ampla, na medida em que preserva, transmite, comunica, possibilita interações entre diferentes fontes e formas de conhecimento, suscita questionamentos, desperta a curiosidade e o desenvolvimento da criticidade – elementos fundamentais para a formação da consciência histórica. Partindo dessa premissa, as perguntas geralmente feitas de diferentes maneiras são: Como "levar" os museus para as salas de aula de história? Como praticar aulas de história nas salas dos museus? Como os museus podem contribuir com o desenvolvimento do processo formativo em história?

Nos textos acadêmicos e nos materiais de divulgação podemos encontrar diferentes sugestões, relatos de experiências bem-sucedidas, problemas e questionamentos sobre as relações escola-museu e, especificamente, como ensinar e aprender história em museus. Selecionamos duas experiências desenvolvidas e publicadas em contextos educativos diferentes para tentar responder a essas e a outras perguntas recorrentes na prática cotidiana dos docentes de história.

1) Relato de experiência desenvolvida em Havana, Cuba, extraído de Pendás (1990, pp. 3-8). Exemplo de trabalho realizado pelas professoras Marianela Morris e Rosely Pérez, no Museu da Revolução em Havana, e registrado pelo autor.

Programa: História de Cuba.

Nível: Pré-universitário.

Temática: A gestação da situação revolucionária (1953).

Fontes observadas: Gráfico censitário de 1953, que demonstra a difícil situação socioeconômica de Cuba; tratado que estabelece a permanência de uma missão militar norte-americana em Cuba; informe do SIM sobre as atividades conspiratórias de Batista contra Prío; exemplares de jornais e revistas da época com notícias sobre o golpe militar; fotos de dirigentes estudantis e jovens mostrando a atitude combativa e de repúdio ao aquartelamento; escritos de denúncias redigidos por Fidel, Abel, Frank, Raúl Gómez García e outros revolucionários; fotos e documentos que demonstram a política antinacional e pró-imperialista de Batista; fotos de atos contra a derrubada da Constituição de 1940; fotos de tochas similares às utilizadas na Antochada; mimeógrafo similar ao utilizado para imprimir "Son los mismos" e "El Acusador", por Fidel e outros jovens revolucionários.

Temática: Ação de 26 de julho de 1953.

Fontes observadas: Maquete das ações realizadas em 26 de julho; armas utilizadas pelos revolucionários, alguns de seus objetos pessoais e roupas ensangüentadas; maquete da propriedade rural "Siboney"; estrutura dos regimentos 1 e 7 da Guarda Rural; fotos de médicos negando-se a oferecer atendimento aos feridos das forças oficiais; fotos dos lugares onde foram enterrados os revolucionários assassinados; toga utilizada por Fidel em sua autodefesa; croquis que representam a retirada dos revolucionários; binóculos utilizados por Fidel para comprovar as práticas de tiro; original da Carta do México; foto de Fidel com Echeverría; carta de Fidel a María Antonia; foto dos futuros expedicionários ao serem detidos na Direção Federal do México; lousa da cela de Pedro Miret e Enio Leiva onde escrevem

o que lhes foi ocupado em 17 de novembro de 1956; fotos sobre os sucessos das ações de Cuartel Goicuría em Matanzas, em 29 de abril de 1956.

O autor sugere ao professor de história os seguintes procedimentos para organizar as informações oferecidas pelas fontes museológicas, como apoio ao desenvolvimento do programa da disciplina:

- estudar a correlação existente entre o conteúdo do museu e o programa de história, para determinar as fontes e os meios de ensino para cada unidade e as temáticas do curso;
- elaborar fichas com o conteúdo dos objetos expostos que servem de fontes de autopreparação do professor;
- determinar os objetivos das atividades que serão desenvolvidas no museu. No planejamento deve estar presente a função didática predominante, ou seja, se a atividade de aprendizagem que o aluno realizará será a introdução de um conteúdo novo ou de fixação, ampliação ou conclusão de temas já trabalhados em sala de aula, ou se não predominará uma única função.
- traçar o plano de visita. É importante lembrar que a lógica do museu pode ser uma e a da atividade docente planejada outra. Isso pode provocar a necessidade de reordenamento do trajeto na exposição. É importante também precisar os objetos aos quais os alunos devem dedicar maior atenção;
- determinar a forma de organização mais adequada às necessidades da turma, de acordo com os objetivos e o conteúdo histórico;
- realizar trabalho metodológico conjunto com o guia do museu nos casos em que esta seja a pessoa que atenderá os estudantes. Escola e museu, professor e guia podem integrar um sistema harmônico de influências pedagógico-culturais;
- estabelecer com os alunos as condições prévias, o papel e o valor da atividade que realizarão no museu;
- decidir as tarefas que serão realizadas pelos alunos como resultado da visita. Esta não é um fim em si mesma, mas um meio de aprendizagem. Portanto, o que o aluno aprende no museu pode ter continuidade em diversas atividades: intervenções em sala de aula, seminários, desenhos, informes, painéis, mesas-redondas, informações a outros alunos, enfim, os saberes devem ser sistematizados para consolidar o aprendido.

2) A seguir reproduzimos uma sugestão didática produzida em outro tempo e em outro espaço. Trata-se de uma proposta de plano de excursão a um museu extraída de Guedes (1975, pp. 145-147).

Plano: Excursão ao Museu Histórico Nacional

Local: Rio de Janeiro

Ciclo Ginasial

Exposição do professor

A criação do Museu Histórico Nacional, na Capital da República, por ocasião do 1º Centenário da Independência. – A riqueza e variedade de suas peças museológicas. – Necessidade de planificação de várias excursões ao MHN – A presente excursão subordina-se apenas a três itens: Caxias na Guerra do Paraguai, D. Pedro II, Deodoro e a Proclamação da República.

Formação de equipes de observadores.

Grupo A: observação da sala Duque de Caxias, fixando a sua ação na Guerra do Paraguai.

Grupo B: observação da sala Pedro II, fixando as relíquias expressivas da vida pública do segundo imperador.

Grupo C: observação da sala Marechal Deodoro, fixando as relíquias relativas à proclamação da República.

Temas para monografias.

1. A ação de Caxias na Guerra do Paraguai.
2. O Imperador D. Pedro II.
3. Deodoro e a proclamação da República.

Leitura

Guia do visitante (excerto).

O Museu Histórico Nacional acha-se instalado em um dos mais tradicionais edifícios do Rio de Janeiro, o do antigo Arsenal de Guerra, construído em 1762, sob o governo do Conde de Bobadela. O edifício

obedece nas linhas gerais ao estilo barroco-rococó e se compõe de três partes: a Casa do Trem, construída em 1762; o Arsenal de Guerra da Corte, erguido em 1822 e o Anexo, levantado em 1835.

A Casa do Trem posteriormente se chamou Casa da Ordem por nela funcionarem os serviços de direção de todo o arsenal. Nesse grande estabelecimento, desde o fim do século XVIII até os primeiros tempos da República, se fabricaram e depositaram armas, munições e outros petrechos bélicos, convindo ressaltar a fabricação do primeiro bronze do Brasil, trabalho de mestre Valentim.

Nesse mesmo edifício foi inaugurada a Real Academia Militar pelo Conde de Linhares.

O Arsenal de Guerra continuou a funcionar aí, cabendo à República mudar suas instalações para novo prédio na Praia de São Cristóvão. A casa levantada por Gomes Freire de Andrade, Conde de Bobadela, posteriormente ampliada, passou a Quartel do 3º Regimento de Infantaria, criado pela reforma do Exército feita pelo Marechal Hermes da Fonseca, quando Ministro da Guerra do governo Afonso Pena.

Reformada nos seus aspectos decorativos, porém conservada na sua forma original, foi a grande edificação adaptada para servir de Palácio das Indústrias na Exposição do Centenário em 1922. Criado nesse ano o Museu Histórico Nacional, o Presidente Epitácio Pessoa transferiu o prédio do patrimônio do Ministério da Guerra para o do Interior por decreto especial, destinando-o oficialmente ao referido Museu, devido ao seu caráter histórico e tradicional.

O Museu

Criado pelo Decreto nº 15.596, de 02 de agosto de 1922, no governo do Exmo. Sr. Dr. Epitácio Pessoa, foi nomeado para organizá-lo o Dr. Gustavo Barroso, seu primeiro diretor.

Inaugurou-se o Museu oficialmente pelo Exmo. Sr. Presidente da República, em 12 de outubro de 1922, data do Descobrimento da América. Ocupava, então, as salas que dão para a entrada principal, o chamado Portão de Minerva. Terminada a Exposição do Centenário, passou a ocupar a Casa do Trem e a outra ala do edifício. Assim, aos poucos, foi se estendendo (atualmente por mais de 40 salas), fora galerias, escadarias, vestíbulos,

arcadas e pátios, ainda insuficientes para possibilitar a exposição de todo o seu acervo e o desafogo de suas dependências.

Suas atribuições estão longe de se resumirem na exposição de mostruários de objetos históricos, destinados a satisfazer à curiosidade pública. Hoje, ao lado dessa função de exposição, em plano superior, há o trabalho de pesquisa – paciente, moroso e ingrato –, pesquisa essa traduzida na colaboração de seus técnicos com instituições de cultura, com a imprensa, o rádio, o cinema e o teatro.

Os Anais do Museu Histórico Nacional, publicação ímpar em sua especialidade, traduzem o labor e a perseverança de seu pequeno núcleo de pesquisadores incansáveis.

De suas relações com o público nascem as múltiplas consultas que, todos os dias, lhe dirigem os que não querem documentar qualquer episódio histórico sem ouvir, previamente, a opinião dos estudiosos no assunto.

Pode dizer-se que, praticamente, todos os filmes e peças de fundo histórico montados ultimamente no Brasil se têm socorrido do Museu Histórico para exatidão de cenários, indumentária, caracterização de personagens tradicionais, costumes e até composição de diálogos.

A par desses assuntos, raro é o cronista de imprensa que, ao discorrer sobre tema de natureza histórica, não se vale de informações obtidas no Museu Histórico, na maioria ilustradas com fotografias de objetos ou pessoas.

Cooperando com o estímulo à pesquisa histórica e visando a um resultado mais objetivo, qual o de preparar técnicos de museus, foi criado, em 1932, e reorganizado, em 1944, o Curso de Museus, verdadeira escola superior com mandato universitário, responsável pelo preparo e aperfeiçoamento de todos aqueles que desejam trabalhar em repartições de fins idênticos aos do Museu Histórico.

Para complementar os serviços que já vinha prestando ao público, foram criados gabinetes de fotografia e de restauração de quadros e objetos de arte. Atendendo ainda ao desenvolvimento de sua coleção de documentos e de fotografias, formou-se um Arquivo Histórico, que encerra preciosas e valiosas peças. Ademais, dispõe o Museu de grande e valiosa biblioteca especializada.

Foi o Museu reorganizado pelo Decreto nº 24.735, de 14 de Julho de 1934, sendo atualmente regido pelo regulamento aprovado pelo Decreto nº 36.518, de 1º de dezembro de 1954. (Guedes 1975, pp. 145-147)

Comentários críticos

Na narrativa da experiência desenvolvida em Cuba e na sugestão didática desenvolvida no Rio de Janeiro, podemos extrair algumas preocupações metodológicas comuns. Ambas apontam a necessidade de uma estreita correlação entre o "conteúdo" do museu e as temáticas estudadas pelos alunos. Deve existir coerência entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias projetadas para a sala de aula e as possibilidades de estudo e aprendizagem que oferece o museu a ser visitado e explorado. Nesse sentido, a preparação prévia do professor engloba o conhecimento do conteúdo do museu, dos objetos, das imagens e de tudo aquilo que possa contribuir para o desenvolvimento dos objetivos e dos conteúdos de ensino.

A preparação dos alunos, a motivação para as visitas, a organização do trabalho de forma coletiva, a formação das equipes e a divisão do trabalho são aspectos importantes para a gestão das aprendizagens. Para que a visita ao museu seja bem aproveitada, ela deve ser preparada de forma a possibilitar tempo de observação, de formulação de interrogações e de desenvolvimento de múltiplas atividades criativas e dinâmicas. A discussão e a sistematização dos conteúdos após a visita proporcionam o diálogo entre diferentes fontes que falam do mesmo tema, como, por exemplo, os textos didáticos, as imagens, as roupas, os objetos, as cartas etc. As duas experiências têm em comum o fato de tratarem de temas políticos institucionais, o que pode suscitar questionamentos sobre a "visão conservadora" difundida. Entretanto, o acervo e o patrimônio ampliam nossos olhares, possibilitam-nos visões diferentes, sugerem interrogações e variadas respostas. Cabe ao professor mediador da relação sujeitos-evidências estabelecer um diálogo crítico, fomentando o debate e a produção de conhecimentos sobre diferentes temáticas.

Alguns problemas na relação trabalho didático-museus devem ser enfrentados. Segundo Almeida *et al.* (1996, p. 362), esses problemas

> (...) são comuns a todos os museus: desmotivação dos alunos e professores para a visita, geralmente causada por falta de um trabalho anterior; exposições desinteressantes ou de difícil compreensão para um não-especialista; despreparo dos professores para trabalhar com a cultura material.

Como solução, afirmam os autores:

> Pensamos na elaboração de número maior de publicações, a elaboração de vídeos (para serem utilizados por professores), e a implantação de um sistema permanente de atendimento a professores através de cursos e de orientações para elaboração de projetos educativos no museu ou com suas coleções. (*Idem, ibidem*)

Acreditamos que professores de história motivados, em permanente formação, podem tornar esse trabalho um espaço de diálogo entre diversas fontes de conhecimento histórico e, a partir daí, ressignificar, reescrever e ampliar a compreensão de mundo no processo educativo de seus alunos. Outro aspecto a ser destacado é que, na atualidade, os museus oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem histórica, não apenas sobre as questões político-institucionais, os atos de governo, mas sobre o cotidiano, os hábitos, as manifestações culturais, as religiões, as crenças, as lendas, os hábitos, as origens, as viagens e as trajetórias de diferentes povos. Exemplo: O Memorial do Imigrante, instalado no prédio da antiga Hospedaria de Imigrantes, no Bairro do Brás, em São Paulo. Portanto, os museus constituem importantes espaços de recriação da memória e reinterpretação do tempo, da cultura e da história. Um convite à ação docente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Adriana *et al.* (1996). "Relação museu/escola: Realidade e perspectivas". *Perspectivas do ensino de história (2º encontro).* São Paulo: FE/USP-CNPq.

GUEDES, João Alfredo Libânio (1975). *Curso de didática de história.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas.

PENDÁS, Horacio Diaz (1990). *Aprendiendo historia en el museo.* Havana: Editorial Pueblo y Educación.

As universidades federais empreenderam, durante os anos 80 e 90, um esforço no sentido de dotar os cursos de licenciatura de infra-estrutura material e pedagógica. Nesse processo foram criados laboratórios de ensino e pesquisa nos diferentes institutos e faculdades. Na Faculdade de Educação da UFU foi desenvolvido o projeto Laboratório Pedagógico pela equipe multidisciplinar de professores de didática e metodologia de ensino. Esse projeto foi elaborado e implementado para atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de metodologia do ensino de ciências, geografia, história, língua portuguesa, literatura infantil, alfabetização e matemática, da educação infantil ao ensino médio.

Como projeto de melhoria do ensino, financiado pela universidade com programas do Ministério da Educação, o laboratório foi montado em 1988. A partir daí, alunos e professores, gradativamente, empenharam-se em equipá-lo e desenvolvê-lo como espaço de formação e aperfeiçoamento do trabalho docente. Atualmente, o laboratório contém grande acervo de material instrucional, adquirido e confeccionado por professores e alunos, regularmente utilizado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Preocupada em atender aos interessados em metodologias de ensino – professores e educadores, comunidade externa à universidade –, a equipe encaminhou o projeto para o MEC/Sesu/Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, tendo sido aprovado para o ano de 1989. Assim, a partir do primeiro semestre de 1989, passaram a ser ministrados cursos de extensão aos professores e supervisores de ensino fundamental, tais como: "Leitura e escrita na pré-escola e CBA", "matemática para o 1º grau – séries iniciais" e "metodologia do ensino de história – 5ª a 8ª séries".

Nos anos de 1990 e 1991 o Laboratório Pedagógico não recebeu nenhum auxílio externo à universidade, de outros órgãos financiadores, não sendo possível realizar cursos de extensão, dada a falta de recursos humanos (professores disponíveis, monitores, estagiários) e materiais. Nesses dois anos, o Laboratório Pedagógico predominantemente serviu às atividades de ensino e pesquisa do curso de pedagogia. O atendimento à comunidade se deu de forma esporádica, por meio de assessorias, visitas ao laboratório, palestras e participação em ciclos de estudos oferecidos pela universidade, pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia e pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir de 1992, o projeto Laboratório Pedagógico, em sintonia com outros projetos desenvolvidos em outras regiões do país, deu continuidade às propostas de ação que nortearam sua montagem e seu desenvolvimento, e ampliou as metas de ação, por meio de vários subprojetos especiais. Essa ampliação de metas, naquele momento histórico, justificava-se pelas seguintes razões:

- pela crescente demanda dos sistemas de ensino do país; pela pesquisa e pela produção de novas metodologias e materiais pedagógicos, que pudessem contribuir para suprir deficiências dos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e contribuir para a diminuição das altas taxas de evasão, repetência e analfabetismo;
- pelo grande interesse e pela maior disponibilidade da equipe de professores para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares dentro do projeto Laboratório Pedagógico;
- pela existência, no laboratório, de parte da infra-estrutura física, de material e de pessoal necessário à ampliação e à implementação dos subprojetos especiais.

Assim sendo, o projeto assumiu como metas prioritárias:

1. A ampliação do espaço físico e do número de equipamentos do Laboratório Pedagógico. A montagem do laboratório, embora prevista para terminar em dezembro de 1988, ainda não havia sido concluída. O laboratório de língua portuguesa, história e geografia funcionava numa sala de dois módulos, de 36 metros quadrados, e o de ciências e matemática, em outra sala, do mesmo tamanho, interligada à primeira. Cada um deles atendia a turmas de no máximo 32 alunos.
2. Intercâmbio com outras instituições de ensino superior que desenvolviam atividades similares. Alguns dos integrantes da equipe visitavam algumas instituições, assim como o laboratório recebia visita de outros profissionais da área.

3. Pesquisa e produção de novos materiais didáticos: essa atividade até então era autofinanciada por professores, alunos e pessoas da comunidade, como professores do ensino fundamental; por isso, os resultados eram ainda modestos diante do potencial de trabalho do corpo docente e discente e das demandas da rede escolar. Uma das metas desse projeto era desenvolver projetos especiais sobre o uso do vídeo em salas de aula, oficinas de alfabetização e metodologias de ensino para a pré-escola, o ciclo básico de alfabetização e 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e alfabetização de adultos.
4. Promoção de cursos de formação continuada, atualização e treinamento de docentes. O projeto se propunha a realizar cursos de metodologia, desenvolvendo uma proposta de prática pedagógica multi e interdisciplinar.
5. Divulgação das pesquisas realizadas no laboratório. Os trabalhos, até então desenvolvidos, eram fotocopiados e encadernados com recursos dos próprios professores e alunos, e muitos desses materiais passaram a fazer parte do acervo do laboratório. Como meta, pretendia-se divulgar os resultados das pesquisas, por meio de um periódico do laboratório.

Objetivos:

- propiciar aos alunos e professores do curso de pedagogia espaço e materiais adequados ao planejamento e à execução de pesquisas de novas metodologias do ensino e materiais didáticos, a fim de suprir as necessidades dos sistemas de ensino;
- desenvolver projetos especiais visando à produção e à divulgação de trabalhos científicos na área de metodologias do ensino de ciências, língua portuguesa, história, geografia, matemática, literatura infantil para educação infantil, ensino fundamental e médio, assim como na área de alfabetização de adultos;
- favorecer a troca de experiências e a divulgação dos resultados de pesquisas de novas metodologias e materiais didáticos, por meio de cursos, encontros e publicações.

Assim, dentre os subprojetos especiais previstos, foram implementados, a partir de 1992, atividades de ensino para as turmas de graduação – realizadas, preferencialmente, no laboratório, por meio de aulas práticas, elaboração de projetos, oficinas etc. (o laboratório também serve às aulas práticas de cursos de pós-graduação); o projeto videoteca, que ao longo dos anos 90 conseguiu produzir um acervo de vídeos que servem às atividades de ensino, pesquisa e extensão; vários cursos de extensão para a comunidade escolar, sobre as mais variadas temáticas; oficinas de leitura e alfabetização; um curso de especialização *lato sensu* (380 horas) na área de metodologias de ensino, desenvolvido, por quatro vezes, em convênio com outras instituições dos estados de Minas Gerais e Goiás; a criação e a publicação, em 1992, de um periódico de metodologias de ensino, denominado *Ensino em Re-Vista*. Atualmente, encontra-se em fase de editoração pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia o volume 9, número 9, do referido periódico.

Inicialmente, a meta era, conforme relatado a seguir, publicar apenas os trabalhos produzidos, semestralmente, pelos alunos e professores de metodologia. Entretanto, os objetivos se ampliaram e, hoje, *Ensino em Re-Vista* possui abrangência nacional. A seguir, relatarei as idéias iniciais que nortearam a criação do periódico, para posterior análise.

Projeto: Laboratório Pedagógico

Subprojeto: Cadernos de metodologia de ensino

Publicação do Laboratório Pedagógico

Época de realização: abril/outubro

I – Justificativas

Uma das metas que nortearam a criação do Laboratório Pedagógico, em 1988, pela equipe de metodologia de ensino, foi a necessidade de um espaço não só de produção mas também de publicação do conhecimento produzido na área de metodologia do ensino, no interior da universidade e no meio educacional mais amplo. Isso pelas seguintes razões:

- as escolas brasileiras carecem, e essa região não é exceção, de inovação dos processos de ensino e materiais didáticos para superar as graves deficiências já tão debatidas e criticadas pelo meio acadêmico;

- os profissionais que atuam no ensino de pré-escola e no ensino fundamental e médio, dadas as condições de trabalho a que a grande maioria está submetida, necessitam de bibliografia de apoio, contendo reflexões e propostas metodológicas alternativas, para que possam analisar e transformar suas práticas;
- as pesquisas realizadas por alunos e professores no curso de graduação precisam ser divulgadas, para que possam ser debatidas no espaço acadêmico, revistas e enriquecidas, pois sem isso não se pode avançar qualitativamente na produção do saber;
- há necessidade urgente de estimular a produção de novas metodologias de ensino, pelos alunos do curso de graduação, a fim de consolidar a formação de profissionais educadores comprometidos com um ensino que tenha como base a pesquisa e a produção do saber.

Enfim, a universidade necessita consolidar sua inserção nos sistemas de ensino nos níveis pré-escolar, 1º e 2º graus, por meio da veiculação do conhecimento nela produzido, capaz de contribuir para operar transformações educacionais que a sociedade brasileira tanto reivindica.

II – Objetivos

- publicar resultados de pesquisas na área de metodologia do ensino;
- estimular a produção e a divulgação de novos conhecimentos em metodologia do ensino de língua portuguesa, literatura infantil, ciências, matemática, história, geografia e de alfabetização, por alunos e professores do curso de graduação;
- criar um veículo de integração entre a universidade (centro produtor de saber) e outros espaços onde se realiza o ensino, contribuindo com a resolução dos graves problemas educacionais existentes no país.

III – Sistemática operacional

1. Publicações de duas edições de *Cadernos de Metodologia do Ensino*, com as seguintes características:

- dimensão: 21 cm de altura; 16 cm de largura;
- número de páginas: 120 por volume;
- tiragem: 500 exemplares por volume, perfazendo um total de 1.000 exemplares.

2. Época de publicação:

- volume 1, nº 1 – agosto;
- volume 2, nº 2 – dezembro.

3. Os textos publicados passarão pelo crivo do conselho editorial, formado por uma equipe de professores.
4. Cada volume deverá abordar uma temática específica dentro da área de metodologia do ensino.
5. Será realizado um seminário de discussão das pesquisas publicadas.
6. *Cadernos de Metodologia do Ensino* será o veículo de divulgação e debate das pesquisas do Laboratório Pedagógico, envolvendo prioritariamente alunos e professores da própria universidade.
7. Os exemplares serão vendidos para que os próximos números do periódico possam ter autofinanciamento, garantindo assim a continuidade do projeto.

IV – Previsão de recursos necessários

- pessoal;
- material de consumo.

V – Avaliação

A avaliação dar-se-á após publicação do primeiro volume, por meio de um seminário no qual as pesquisas publicadas serão discutidas por seus autores e pelos leitores interessados. Ela servirá para medir o valor do projeto e a preparação do próximo volume. (Fonte: Projeto Laboratório Pedagógico – UFU, 1992.)

Repensando a experiência

Após uma década de trabalho realizado, é possível fazer um balanço das atividades desenvolvidas pelo laboratório. Como uma das protagonistas da história do laboratório, repensar as ações com o olhar e os referenciais de hoje representa um duplo desafio. O primeiro é o de buscar o distanciamento crítico necessário à avaliação das ações institucionais, e o segundo, o de refletir sobre uma prática coletiva, desejada e construída com muitas dificuldades por um grupo de profissionais que se uniu em torno da defesa de um ideal de formação docente, inicial e continuada. Houve mudanças na equipe de professores que projetou e montou o laboratório, decorrentes das aposentadorias, das perdas de vagas de professores, das novas contratações, bem como das substituições periódicas de alguns professores que se afastaram para cursar pós-graduação em outras instituições.

Nesses anos, avalio como bastante positivo o trabalho de consolidação de um espaço de produção de novas metodologias e de novos materiais, no contexto de desenvolvimento curricular da área de metodologia de ensino no curso de graduação – especialmente na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere à área de ensino de história, a disciplina é desenvolvida, anualmente, com quatro aulas semanais, sendo que, aproximadamente, durante um semestre (72 horas), as alunas e os alunos, em grupo, elaboram e desenvolvem um projeto de ensino no espaço do laboratório. Nesse espaço encontram fontes de pesquisa, como livros, livros didáticos, currículos, vídeos, jornais, palco para teatro de bonecos, fantoches, TV, vídeo, mapas, plantas, planetário, cópias de outros projetos.

Baseados em estratégias de investigação/ação, mediadas pela ação do professor, os futuros professores elaboram novas propostas, novos materiais, criam, recriam e experimentam fontes e metodologias alternativas, envolvendo temáticas diversas, específicas para determinadas séries, etapas ou ciclos. Ao final do curso, divulgam os resultados do trabalho por meio de exposições, debates, oficinas, aulas e textos. Muitos desses projetos são encaminhados para publicação e, uma vez avaliados e aprovados pelo conselho editorial, são publicados no periódico. Os graduandos são estimulados a desenvolver seus projetos na prática de ensino, entretanto, nem sempre essa tem sido uma prática, em virtude das demandas dos campos de estágio, das escolhas dos grupos e também das eventuais quebras de continuidade do trabalho entre professores de metodologia e prática de

ensino. Apesar disso, constatamos, ao longo dos anos, o papel significativo dessas ações formativas no laboratório. Isso fica evidenciado não só pela repercussão entre a comunidade acadêmica e escolar, mas pela continuidade dos trabalhos de ensino e pesquisa, iniciados no laboratório pelos egressos, em escolas, órgãos gestores de educação, instituições de ensino superior e também na pós-graduação lato e *stricto sensu*.

Em relação ao trabalho formativo integrado à comunidade escolar, visando à formação continuada, a descontinuidade tem sido a marca do laboratório. Ao longo dos anos, foram promovidos vários cursos de extensão, atualização, aperfeiçoamento e especialização *lato sensu* que apresentaram resultados bastante satisfatórios. Além de cursos foram realizados visitas orientadas, pequenos encontros, trocas e intercâmbios. Entretanto, as condições de trabalho da equipe de professores – cada vez menor, em virtude da política de não-contratação de docentes para a carreira do magistério superior, empreendida pelo governo federal – dificultam a continuidade das ações e a manutenção dos intercâmbios com outras instituições acadêmicas e escolares. Devemos registrar, ainda, a carência de funcionários técnico-administrativos, de monitores e bolsistas remunerados nas universidades federais. Ressaltamos, também, o envolvimento dos membros da equipe de professores com a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, descolada das ações extensionistas, de formação continuada do Laboratório Pedagógico. Apesar desses problemas, o laboratório firmou-se como um espaço potencialmente rico e propício para a concepção e a dinamização de ações e projetos capazes de aglutinar equipes multi e interdisciplinares de variadas instituições, integrando atividades de pesquisa e extensão na formação continuada.

Em relação ao objetivo inicial de criação de um veículo de divulgação das produções do laboratório na área de metodologia de ensino, cabe uma reflexão que considero significativa para a comunidade acadêmica e escolar. Após dez anos de publicação, constatamos que:

1. Não foi possível, com uma pequena equipe de envolvidos, manter a proposta original de publicação semestral, ou seja, o periódico não chegou a ser publicado semestralmente. Publica-se apenas um número por ano. Aprendemos que a garantia da periodicidade de um periódico – anual e sobretudo semestralmente – demanda grande esforço institucional, uma equipe de trabalho com disponibilidade de tempo e infra-estrutura adequada.

2. A proposta de autofinanciamento do periódico não foi concretizada. Isso por algumas razões: as vendas e assinaturas não cobrem os custos da produção; a editora da UFU não possui um esquema comercial de distribuição que garanta um volume de vendas lucrativo; a revista não efetivou uma política de permutas, o que constitui prática bem-sucedida do outro periódico da Faced – *Educação e Filosofia*. O periódico é financiado pela universidade, que garante sua periodicidade, graças à política interna de incentivo à publicação científica.
3. A proposta inicial restringia sua organização, sua produção, seu acompanhamento, seu controle e sua avaliação à equipe de metodologia de ensino do laboratório. Entretanto, após o segundo ano, a equipe avaliou a necessidade de abrir o processo. Nesse sentido, ampliaram-se o conselho editorial e a equipe de pareceristas, e também foi formado um conselho consultivo externo à instituição. A consolidação de um periódico, seja em nível local, regional ou nacional, exige, de fato, um intercâmbio interinstitucional por meio de publicações, pareceres, debates, seminários, envolvendo um número significativo de pesquisadores. Não se justifica nem se sustenta um periódico feito por um grupo, com publicações do próprio grupo para o grupo. Avalio como positiva a experiência de revisão e ampliação dos objetivos do periódico, levada à frente pela equipe. Isso deu longevidade ao projeto e a qualificação necessária como um veículo de produção acadêmico-científica. Portanto, a história do laboratório está viva, preservada e permanentemente recriada por meio de ações ousadas, eficazes e relevantes como a publicação anual de um periódico científico na área do ensino.

Finalmente, gostaria de salientar a importância de espaços formativos, como os laboratórios pedagógicos, para as disciplinas didática, metodologia e prática de ensino. O laboratório, como espaço e tempo de trabalho pedagógico, aglutina sujeitos, grupos, idéias e práticas. Possibilita intercâmbio, vivências, disputas – nem sempre muito amigáveis, mas fomentadoras de ações –, olhares e posturas individuais e coletivas distintos sobre o que e como ensinar e aprender. Finalmente, favorece a preservação e a organização de um acervo de fontes e o exercício cotidiano do trabalho coletivo,

condições indispensáveis para a construção de novas experiências no interior das instituições formadoras de docentes.

Referências bibliográficas

UFU (1992-2002). *Ensino em Re-Vista*, nºˢ 1-9. Uberlândia: Edufu.

UFU/DEPOPP (1992). "Projeto: Laboratório pedagógico". (Mimeo.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E SUGESTÕES

Nestes primeiros anos do século XXI, seguimos vivenciando no Brasil um intenso debate sobre metodologias de ensino de história, iniciado nos últimos anos do século XX. Muitas propostas de renovação das metodologias, de temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em salas de aula, tendo como referência o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos 80. Esse processo significou a revalorização da história e da geografia, como áreas específicas do conhecimento. Durante os anos 90, as disciplinas foram desmembradas nas séries iniciais do ensino fundamental e redimensionadas de 5ª a 8ª séries e no ensino médio.

Do movimento historiográfico e educacional é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados; questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais.

Hoje, coexiste no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história. É interessante observar que num contexto de globalização e homogeneização curricular consolidou-se, entre nós, uma

pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvido nas redes pública e privada. No interior da diversidade é possível destacar algumas perspectivas comuns trilhadas pelas histórias ensinadas.

Essas concepções inspiram-se nas pesquisas historiográficas no campo da nova história. Dimensões e pressupostos das novas produções são recorrentes, hoje, não só nos PCNs para o ensino de história, nos temas transversais, nos textos curriculares das escolas, como também na prática cotidiana dos professores nos vários níveis de ensino. São vieses de renovação que se destacam nas novas propostas de ensino em contraposição às abordagens que têm como referência a chamada história tradicional.

Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar – bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender – vai muito além do proposto nos livros didáticos e nos currículos prescritos nas diretrizes e mesmo nos projetos pedagógicos. Por isso defendemos um diálogo crítico, permanente, entre os sujeitos que (re)constroem os saberes históricos nos diversos espaços educativos e culturais.

Acreditamos que o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

Nessa perspectiva, as propostas de mudanças devem vir acompanhadas de uma melhoria significativa nas condições de trabalho e de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do professor. Como sabemos, a formação se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isso requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano

escolar, no sentido de rever nossos saberes e nossas práticas. Cultivar uma postura reflexiva evita que os próprios docentes cultivem atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica à desigualdade.

A nosso ver, ensinar história no atual contexto sociopolítico e cultural nos conduz à retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas. Isso requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e culturas, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. Como? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história e do conhecimento. É criando possibilidades de mudanças.

E os limites? Talvez o principal seja a força da tradicional concepção de prática de ensino de história. Ela norteia-se, em muitos espaços de formação, por uma concepção de ensino e aprendizagem que separa rigidamente a transmissão de informações da reflexão, da descoberta e da elaboração. Logo, essa prática inibe o processo de compreensão do conhecimento como uma possibilidade de permanente reconstrução do saber. O professor acaba por cristalizar fatos, idéias e valores como verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno. Essa postura de professor como mero reprodutor de conteúdos e de alunos como espectadores passivos acabava legitimando e perpetuando a chamada "memória dos vencedores", via "história oficial". E, ao mesmo tempo em que dificultava a compreensão da história como experiência humana de diversos sujeitos e grupos, era um limite ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que pudessem romper com a forma tradicional de ensinar e aprender história na sala de aula.

Em contraposição, há, hoje, uma clara compreensão de que a escola constitui um espaço complexo de debates, de diferentes propostas de saber. Logo, a escola é um espaço onde diversas possibilidades de ensinar e

aprender estão presentes. Nesse sentido, uma nova concepção de história, de ensino e de aprendizagem aponta para a construção de novas práticas educativas. Nesse sentido, apresentamos algumas considerações sobre o desenvolvimento de prática de ensino e estágio supervisionado, ou prática pedagógica orientada, na expectativa de contribuir com a construção de propostas pedagógicas para a área.

Acreditamos que as propostas pedagógicas de prática de ensino nos cursos de graduação devem ter como referência básica as diretrizes curriculares, bem como o perfil do profissional delineado na proposta curricular do curso e as características básicas do educador preparado para atuar como docente, no contexto sócio-histórico e cultural brasileiro do século XXI.

As políticas de formação dos professores, desenvolvidas nos últimos anos, têm como pressuposto a redefinição das concepções de educação, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade dentre outras. Que implicações essas concepções têm para a formação teórico-prática dos professores de história, especialmente quando se trata da prática orientada na formação inicial?

A constituição do professor como profissional, pensador crítico e cidadão pressupõe uma concepção de educação como um processo construtivo, aberto e permanente, que articula saberes e práticas produzidos nos diferentes espaços de vivência. A educação como construção histórica e cultural promove o desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, é atribuição e responsabilidade de múltiplas agências e instituições, tais como a família, a Igreja, as empresas, os sindicatos, as associações e, fundamentalmente, a escola.

Nessa perspectiva, a escola é concebida como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Trata-se de uma organização, espaço produtor de uma cultura, com objetivos, funções e estrutura definidos. Realiza a mediação entre as demandas da sociedade, do mercado e as necessidades de auto-realização das pessoas. É parte integrante da sociedade, interage, participa, intervém, transforma-se junto com a sociedade e também colabora e participa das mudanças sociais.

A concepção de prática pedagógica é outro importante pressuposto da formação de professores, tendo em vista que na dinâmica dos espaços

educativos sua atuação é o elemento importante e por vezes decisivo no processo. A prática pedagógica é uma prática social, histórica e culturalmente produzida. Abrange os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula, como o trabalho coletivo, a gestão da escola, as relações com a comunidade, enfim, abrange diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola. A reflexão *na* e *sobre a* prática dos sujeitos da dinâmica escolar potencializa as transformações das práticas, de uma determinada cultura escolar. Trata-se, portanto, de uma concepção de prática pedagógica que pressupõe uma formação teórico-prática diferenciada, mais ampla e diversificada.

Nesse sentido, a prática de ensino não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se trata de reduzir tudo à prática, nem tampouco de desvalorizar a teoria. Trata-se de um espaço e um tempo que devem assegurar e possibilitar as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso e não apenas no último ano do curso. Tal concepção se opõe ao esquema fundamentado no paradigma da racionalidade técnico-científica, no chamado esquema 3 + 1, três anos de disciplinas teóricas e um ano de prática.

Uma proposta pedagógica articulada no decorrer do processo de formação inicial deve ter como eixo uma reflexão *na* e *sobre a* prática que conduza às transformações necessárias, à produção de novos saberes e de novas práticas pedagógicas, possibilitando as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética. Desse modo, a dimensão técnico-instrumental da formação irá se processar de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor detentor de um saber plural, crítico e reflexivo configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa. Assim, concebemos os seguintes objetivos:

- articular teoria e prática no contexto da educação escolar básica;
- criar condições para que os futuros profissionais da educação possam vivenciar diversas situações educativas em diferentes realidades e contextos socioeducacionais;
- propor situações que ampliem as oportunidades do campo de trabalho, por meio da compreensão das relações entre a prática e o contexto social;

- compreender as questões da pluralidade cultural e da diversidade social e suas implicações no contexto escolar;
- promover situações interativas que possibilitem a ressignificação das experiências;
- utilizar diferentes metodologias e tecnologias de ensino de modo a propiciar ao futuro profissional suportes necessários para o exercício da prática docente;
- organizar a prática orientada baseada no princípio ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática em todos os momentos do desenvolvimento do trabalho;
- compreender a avaliação como momento de ensino e aprendizagem, subsídio para o replanejamento das atividades;
- valorizar todas as dimensões do trabalho pedagógico do professor no contexto escolar;
- valorizar os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas;
- enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional no processo teórico-prático de formação;
- participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino de história.

A sistemática de desenvolvimento das atividades pode ser elaborada de forma equilibrada ao longo do curso, da carga horária estabelecida, prevendo ações como: elaboração coletiva do projeto de prática pelo professor formador e a turma; formação de grupos; escolha e visitas aos campos de estágio; observação da realidade escolar; elaboração do diagnóstico da realidade escolar; acompanhamento, participação e colaboração com o trabalho dos professores em salas de aula; seminários de discussão das vivências; elaboração de um projeto de ação docente; oficinas de elaboração de materiais didáticos; seminários de apresentação e discussão dos projetos de ensino; implementação dos projetos no campo; seminários, mostras e debates sobre as ações desenvolvidas; sistematização dos relatórios e dos textos com os resultados dos trabalhos realizados; avaliação das atividades.

Os resultados, as análises e as reflexões das atividades podem ser apresentados em forma de memorial, relatórios ou mesmo monografias. O memorial é uma narrativa histórico-reflexiva, um registro do processo vivenciado pelo aluno, durante a prática orientada, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica. Essa produção tem algumas características: a) é um exercício sistemático de registro e reflexão das experiências, em que o aluno/futuro professor registra idéias, dúvidas, vivências, descobertas, pontos de vista, propostas; b) é um processo individual, voltado, portanto, para o registro do percurso, da história pessoal e profissional, das experiências positivas ou negativas acumuladas; c) deve ser construída de forma processual, contendo uma auto-avaliação da atuação – os erros e acertos deverão ser registrados e analisados; d) por se tratar de um texto narrativo e interpretativo, o memorial pode ter, na sua estruturação, divisões e subdivisões por tópicos, temas, períodos de tempo, de forma a tornar a redação mais didática e significativa; e) o memorial não deve constituir uma peça de auto-elogio nem de lamentações, e sim expressar de forma autêntica ações e reflexões. Enfim, o memorial constitui uma forma de o aluno/futuro professor registrar sua própria história *na* e *sobre a* prática pedagógica.

Ao final de muitos cursos é exigido que os alunos apresentem uma monografia – em alguns cursos, ela constitui disciplina optativa. Consideramos interessante e enriquecedora a experiência que articula a pesquisa-ação, a produção de conhecimentos e a iniciação científica à prática pedagógica. Em muitos casos, a experiência, os temas, os problemas constituem objetos de pesquisa e são investigados durante todo o processo com base nos estudos, nas aulas, e nas relações teoria-prática estabelecidas no campo do estágio. Os trabalhos podem ser discutidos nos seminários de forma a propiciar o aprofundamento dos temas em elaboração ao longo do tempo da prática. A elaboração deverá ter acompanhamento e orientação contínuos, desde o momento da elaboração dos projetos até a formação dos grupos de trabalho.

A avaliação deve ser feita ao longo de todo o percurso, envolvendo as atividades individuais e coletivas, com as finalidades principais de: i) permitir que o futuro professor tenha uma idéia clara de seu desempenho e possa orientar seus esforços de acordo com suas necessidades; ii) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso. Ao final de cada etapa o aluno deve ser avaliado pelo professor orientador, pelo profissional da escola e pelo grupo.

Para a avaliação global, sugerimos considerar: a) a participação, a assiduidade e o desempenho nas atividades previstas; b) as observações do professor formador; c) a análise do memorial, do relatório ou da monografia.

A avaliação das atividades da prática deve, a nosso ver, nortear-se pelo princípio formativo da avaliação da aprendizagem em história. Isso significa atribuir às práticas avaliativas um caráter diagnóstico, investigativo e processual. Elas devem favorecer a identificação dos problemas, dos níveis de desenvolvimento individual e coletivo, dos significados das práticas, das estratégias, dos modos de construção das aprendizagens. Acreditamos que as práticas avaliativas devem guardar coerência com os objetivos, os temas, as metodologias, e possibilitar o enriquecimento do trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Essas são algumas idéias e proposições em debate. Fazem parte de um movimento pela construção e pela reconstrução de uma proposta pedagógica capaz de estabelecer uma relação crítica com as concepções de história, ensino e a realidade social. Esse processo de construção exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de história na sociedade em que vivemos. Reafirmamos neste livro, em todos os textos, a defesa de um ensino de história que tenha como principal objetivo contribuir, efetivamente, para a formação da consciência histórica. Ou seja, um ensino de história que possibilite a compreensão do "eu", a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história.

Por tudo isso, ao longo da minha trajetória docente, este foi meu maior desafio: fazer história como uma disciplina fundamentalmente formativa, que nos ajude a compreender e intervir no mundo. O desafio não terminou. É uma construção permanente, por acreditarmos que é na vida humana, na educação e na história que aprendemos, permanentemente, a ser e a viver. É na travessia, como nos ensina Guimarães Rosa, no caminhar, que os diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento, formando seres humanos, sujeitos históricos. Na história vivida e compartilhada reinventamos nossos caminhos...

BIBLIOGRAFIA

AISENBERG, B. e ALDEROQUI, S. (orgs.) (1994). *Didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

ALLARD, M.; LEFEVRE, A. *et al.* (1976). *A história e o seu ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

ANTUNES, A. do R.; MENANDRO, H.F. e PAGANELLI, T.I. (1993). *Estudos sociais: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Access.

AUDIGIER, F. e BAILLAT, G. (orgs.) (1991). "Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage". *Actes du sixième colloque*. Paris: INRP.

ÁVALOS, B. e NORDENFLYCHT, M.E. (orgs.) (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Santillana del Pacífico.

BALDISSERA, J.A. (1994). *O livro didático de história: Uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf.

BITTENCOURT, Circe (org.) (1997). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF.

________ (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF.

CABRINI, C. *et al.* (2000). *Ensino de história: Revisão urgente*. São Paulo: Educ.

CADERNOS DE HISTÓRIA (vários números) (1990-2002). Uberlândia: UFU/Instituto de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História.

CAIMI, F.E.; MACHADO, I.A.P. e DIEHIL, A.A. (orgs.) (1999). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediu-PF.

CALLAI, H.C. e ZARTH, P.A. (1998). *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Ijuí: Ed. da Unijuí. Coleção Ensino de 1º grau, 22.

CALLAI, J.L. (org.) (1989). *História e geografia na 7ª série*. Ijuí: Liv. Unijuí. Coleção Ensino de 1º grau, 28. Série A, textos didáticos.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. e ASENSIO, M. (orgs.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madri: Visor.

CAVALCANTI, Z. (org.) (1995). *Trabalhando com história e ciências na pré-escola*. Porto Alegre: ArtMed.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE/CADERNOS CEDES (1985). *A prática do ensino de história*. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, nº 10.

CERTEAU, M. de (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.

________ (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, R. (1990). *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

CHESNEAUX, Jean (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado?*. São Paulo: Ática.

CICILLINI, G.A. e NOGUEIRA, S.V. (orgs.) (2002). *Educação escolar: Políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu.

CITRON, S. (1990). *Como ensinar história hoje: A memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte.

COLL, C. e TEBEROSKY, A. (2000). *Aprendendo história e geografia*. São Paulo: Ática.

ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DO ENSINO DE HISTÓRIA 2 (1995). *Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área do Ensino de História – "O ensino de história como objeto de pesquisa"*. Niterói: Eduff, 268 p.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA 3 (1997). *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas: Gráfica da FE/Unicamp, 1999.

________ 4 (1999). *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000, 728 p.

ENSINO EM RE-VISTA (vários números) (1992-2002). Uberlândia: UFU/Faculdade de Educação/Edufu.

FELGUEIRAS, M.L. (1994). *Pensar a história. Repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.

FENELON, Déa R. (1983). "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". *Cadernos Cedes – Licenciatura*, nº 8. São Paulo: Cortez, pp. 24-31.

FERRO, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

FONSECA, Selva G. (1991a). "O ensino de história na escola fundamental: Do 'samba do crioulo doido' à produção de conhecimento histórico". *In*: CARDOSO, M.H. e VEIGA, I.P.A. (orgs.). *Escola fundamental: Currículo e ensino*. Campinas: Papirus.

________ (1991b). "A história ensinada no 1º e 2º grau e a constituição da memória histórica". *Cadernos de História*, ano 2, nº 2. Uberlândia: UFU/Departamento de História/Edufu, jan.

________ (1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.

________ (2000a). *Caminhos da história ensinada*. 5ª ed. Campinas: Papirus.

________ (2000b). "O prazer de viver e ensinar história". *In*: VASCONCELOS, G. (org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP & A.

FRANCO, A.P. (org.) (1995). *Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

FUMERO, C.T. (org.) (1983). *Selección de lecturas de metódica de la enseñanza de la historia*. Havana: Pueblo y Educación.

GIOLLITO, Pierre (1986). *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.

GUEDES, J.A.L. (1985). *Curso de didática da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas.

HUBER, M. (org.) (1984). *L'histoire, discipline nouvelle: Se construire une mémoire critique pour devenir acteur responsable de son temps*. Paris: Syros.

LANGLOIS, C.V. e SEIGNOBOS, C.V. (1948). *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença.

LE GOFF, Jacques (org.) (1986). *História e história nova*. Lisboa: Teorema.

________ (1990). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes.

________ (1992). *História e memória*. Campinas: Edunicamp.

LE GOFF, J. e RUGIU, A.S. (1996). *Investigación y enseñanza de la historia*. Morelia: Imced. (*Cadernos del IMCED*, 10.)

MANIQUE, A.P. e PROENÇA, M.C. (1994). *Didáctica da história*. Lisboa: Texto.

MARIA, T.G.S. (org.) (1999). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Logroño: Díada.

MARX, Karl (1982). *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas.

MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

MORO, A.P.; LECUONA, O.Z. e ÁLVAREZ, A.G. (1990). *Metodología de la investigación histórica*. Havana: Pueblo y Educación.

NIKITIUK, S.L. (org.) (1996). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez. (*Questões da nossa época*, vol. 53.)

NOVAES, A. (org.) (1992). *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras.

NUNES, Silma do C. (1996). *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus.

PELLEC, J. e ALVAREZ, V.M. (1990). *Enseigner l'histoire: Un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette.

PERSPECTIVA: REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1983). Florianópolis: Ed. da UFSC/NUP/CED, semestral, ISSN 0102-5473.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA (1995). *Anais do 1º seminário*. São Paulo: Feusp, 1988.

________ (1996). *Anais do 2º seminário*. São Paulo: Feusp, 1988.

________ (1998). *Anais do 3º seminário*. Curitiba: UFPR, 2000.

PINSKY, J. (org.) (1988). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.

PROENÇA, M.C. (1990). *Ensinar/aprender história*. Lisboa: Livros Horizonte.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, vol. 13, nºs 25-26 (1993). São Paulo: Anpuh/Marco Zero, set./ago.

ROLDÃO, M. do C. (1996). *Gostar de história: Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto.

SILVA, Marcos A. (org.) (1984). *Repensando a história*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero.

________ (1990). "História em quadro negro". *Revista Brasileira de História*, vol. 9, nº 19. São Paulo: Anpuh/Marco Zero/CNPq.

SIMAN, L.M. de C. e FONSECA, T.N. (orgs.) (2001). *Inaugurando a história e construindo a nação: Discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica.

TRENNEPOHL, V.L. (1997). *O ensino de história em questão: Os caminhos de uma experiência*. Ijuí: Ed. da Unijuí.

TURINI, Leide D.A. (1995). "A avaliação no ensino de história". Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU.

VIEIRA, Maria do Pilar de A. *et al.* (1991). *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática.

VIÑAO FRAGO, A. (1996). *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: Imced.

ZAMBONI, Ernesta (1993). "O ensino de história e a construção da identidade". *História – Série argumento*. São Paulo: SEE/Cenp.

ZAYAS, Rita M.A. (1990). *El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la historia*. Havana: Pueblo y Educación.

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Este livro apresenta reflexões sobre Didática, Metodologia e Práticas de Ensino de História desenvolvidas, no ensino fundamental e médio, pela autora e por diversos professores, formadores, pesquisadores e alunos, em diferentes espaços e épocas.

O texto está dividido em duas partes. A primeira contém uma análise das principais dimensões do ensino de História, temas centrais nos cursos de formação docente: a história da disciplina e seus objetivos, o currículo, as diretrizes legais, as abordagens historiográficas recorrentes, a questão dos livros didáticos e a formação da cidadania. A segunda parte apresenta questões didáticas, sugestões de metodologia, relatos, técnicas de ensino e comentários críticos, visando à troca de experiências entre os profissionais que, cotidianamente, (re)constroem as práticas educativas em sala de aula.

Ao final, encontram-se reflexões e sugestões para o desenvolvimento da prática pedagógica nos processos de formação profissional, a fim de questionar e redimensionar as relações entre teoria e prática, saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais.

8ª Ed.
ISBN 85-308-0706-5